



**Università
degli Studi
di Palermo**

AREA RICERCA E INNOVAZIONE
SETTORE DOTTORATI E CONTRATTI PER LA RICERCA
U. O. DOTTORATI DI RICERCA

Dottorato in Migrazioni, Differenze, Giustizia Sociale
Centro di Ateneo Migrare
Settore Scientifico Disciplinare SDEA/01A

**UN GENERE DA EDUCARE.
PAROLE, SILENZI, MENZOGNE E DIALETTICHE DI VERITÀ
DELLE DONNE NELLA DIASPORA**

LA DOTTORE
GIULIA PIZZOLATO

LA COORDINATRICE
Prof.ssa MARIA D'AGOSTINO

LA TUTOR
Prof.ssa GABRIELLA D'AGOSTINO

LA CO-TUTOR
Prof.ssa BARBARA PINELLI

CICLO XXXVIII
ANNO ACCADEMICO 2024/25

Alle ragazze

Indice

Introduzione	5
Capitolo primo. Perché educare gli adulti? Prospettive critiche di una storia di marginalità	13
1.1 Premessa	13
1.2 Fatta l'Italia, bisogna fare l'italiano	14
1.3 Il Contesto internazionale	18
1.4 L'educazione è lotta di classe	21
1.5 "Le 150 delle donne": una forclusione istituzionale	24
1.6 Questione della lingua, questione nazionale e alfabetizzazione	28
1.7 Scuole per immigrati	32
Capitolo secondo. Regimi di <i>inclusione</i> e di <i>esclusione</i> nell'educazione alla <i>lingua</i>	39
2.1 L'educabilità degli "immigrati"	39
2.2 Il mito della lingua nella società dell'integrazione	41
2.3 Forme, pratiche e dispositivi di un'associazione "di natura"	45
2.3.1 "Pubblica sicurezza" e educazione linguistica	46
2.3.2 Politiche linguistiche: l'educazione all'integrazione è un diritto?	49
2.3.3 Forme e pratiche del CPIA	51
2.4 I confini dell'integrazione	55
2.4.1 Il Protocollo Prefettura-CPIA per cittadini/e stranieri/e richiedenti protezione internazionale	56
Capitolo terzo. <i>Women and children second</i>. Politiche migratorie, scolastiche ed educative rivolte alle donne	61
3.1 Migrazioni femminili, genere, educabilità	61
3.2 Quando a scuola ci vanno le donne	64
3.3 Lo Spazio Non-Solo Mamme	67
3.4 Geografie e tempistiche della ricerca etnografica	70
3.5 Educazione linguistica e genere: prospettive femministe	74
3.6 Scuole per donne: "scuole delle mamme"	78
3.7 Molto più dell'accesso alle risorse linguistiche	82
3.8 Il discorso integrazionista nell'educazione di genere	85
3.9 La lingua per la cura	89
3.10 Per una pastorale glottodidattica	93

3.11 <i>"Noi conosciamo le nostre donne"</i>	97
3.12 <i>Pratiche di dissonanza, spazi di differenza</i>	99
3.12.1 <i>Riconfigurazioni familiari</i>	102
3.12.2 <i>La scuola è fuori dal campo</i>	104
3.12.3 <i>"Questo corso non è importante"</i>	107
Capitolo quarto. Praticare la menzogna, desiderare verità: la <i>mistificazione</i> come dialettica di potere	111
4.1 <i>La migrazione è un ginepraio di menzogne</i>	111
4.2 <i>Geografia di un topos</i>	112
4.3 <i>Dissimulazione e genere</i>	116
4.4 <i>Menzogna è trasgressione</i>	120
4.5 <i>Voci afone</i>	124
4.6 <i>"They are all liars"</i>	128
4.7 <i>Playing the game</i>	135
4.8 <i>Quando la menzogna è dell'osservatrice</i>	141
4.8.1 <i>Io so che tu sai che loro non sanno</i>	145
4.8.2 <i>Aspetti epistemologici e analitici</i>	149
4.8.3 <i>Una mattina in segreteria</i>	152
4.8.4 <i>Aspetti metodologici</i>	156
4.9 <i>Che cosa resta oltre la "resistenza"?</i>	157
Capitolo quinto. Divenire materni nella diaspora: madri dalla lingua sbagliata	161
5.1 <i>Ineguaglianza linguistica, materno e genere</i>	161
5.2 <i>Il materno che si gioca sul dire: la lingua giusta per la buona madre</i>	163
5.3 <i>Metapragmatic ways of power</i>	168
5.3.1 <i>Controllo, agentività, potere</i>	180
Conclusioni	183
<i>Educabilità, violenza, vulnerabilità</i>	183
<i>"Maestra Giulia, god bless you"</i>	186
<i>Chi ha bisogno dell'"inclusione"</i>	187
<i>"Ma allora come bisognerebbe insegnare l'italiano alle donne immigrate?"</i>	188
Convenzioni di trascrizione	193
Riferimenti bibliografici	195

Introduzione

“La violenza non è un fatto straordinario”, scrive Veena Das (2007); il suggerimento della studiosa incontra gli argomenti e gli intenti di questa ricerca in modo plurimo.

La riflessione etnografica che si sviluppa in queste pagine pone l’attenzione sul nesso che si instaura tra educazione e violenza nei processi di mobilità delle donne. Si concentra sulle dinamiche di discriminazione, pregiudizio e esclusione insite nelle pratiche quotidiane della scuola e in quelle di abbandono, segregazione e essenzializzazione che caratterizzano l’azione dell’umanitario informale, quando si rivolgono alle donne nella diaspora.

Il *discorso* pubblico sulle migrazioni contemporanee pone la violenza al centro della loro rappresentazione, come pratiche e dispositivi congegnati e impiegati per circoscriverle, ordinarle, gestirle. Le mobilità umane, soprattutto quando sono concepite come movimenti “sud–nord”, si fanno portatrici di “traumi da sradicamento”. Sotto questa lente le ragioni delle partenze sono valutate come necessarie o meno, ineluttabili o non, ma pur sempre straordinarie: migrare è sofferenza, “nessuno lo farebbe mai, se non fosse necessario”. Sulla stessa linea interpretativa giacciono le violenze di viaggi inumani lungo rotte non–formalizzate, disseminati di atrocità indicibili, pericoli insondabili. Sono eccezionali e violente anche le pratiche di gestione delle frontiere, siano esse condotte direttamente dalla “fortezza Europa”, o demandate ad altri attori più lontani, tramite l’esternalizzazione dei confini. Nelle diverse declinazioni della violazione le donne della diaspora rivestono un ruolo specifico ed emblematico attraverso il loro ruolo di *vittime* (Salvatici, 2004), essendo considerate bersagli principali delle violenze lungo le rotte migratorie e insite nelle culture d’origine¹, ma anche destinatarie prioritarie degli sforzi di riparazione promossi dall’azione umanitaria nei “paesi di accoglienza”. L’impatto di tali violazioni, la cui virulenza si acuisce all’incontro col femminile, assorbe e cristallizza, comprimendola, la stratificazione di significati che le mobilità assumono nelle traiettorie biografiche delle donne.

Il lavoro presentato in queste pagine ha trovato una prima ispirazione nella scuola, e in particolare nella mia esperienza di insegnante all’interno di alcuni Centri per l’Istruzione degli Adulti (CPIA) della città di Torino. Ultimo tassello del processo di istituzionalizzazione dell’istruzione rivolta alla popolazione adulta, oggi i CPIA sono comunemente chiamati “scuole di italiano per immigrati”. Negli anni più recenti della mia esperienza presso le scuole per adulti mi sono occupata di progettare percorsi formali di educazione linguistica e di istruzione secondaria di primo grado (la ex “terza media”) rivolti

¹ In conformità con il tropo dell’“orrore”, che mantiene i confini tra “civilizzato” e “selvaggio” (Das, 2000 [2007]: 155).

alle donne con figli. L'obiettivo principale era quello di tutelare il diritto allo studio di coloro che sono impegnate a tempo pieno nel lavoro di cura, contribuendo a conciliare tempistiche e esigenze quotidiane delle donne con le articolazioni dei percorsi scolastici. Si è sviluppato in questo modo il progetto di ricerca-azione "Percorsi di cultura circolare" presso lo Spazio Non-Solo Mamme, plesso del CPIA 3 Torino ed ex scuola dell'infanzia, situato nella zona di Mirafiori. Qui i percorsi di istruzione rivolti alle donne hanno potuto svolgersi anche grazie alla compresenza di un servizio educativo per la prima infanzia, dedicato alle figlie e ai figli delle studentesse.

In questo contesto è emerso lo spunto di una ricerca etnografica che indagasse le traiettorie tracciate dalla violenza nella quotidianità delle donne implicate. Col procedere del processo etnografico e della riflessione, infatti, lo spazio scolastico si è gradualmente posizionato su un piano paritario all'interno di una struttura reticolare che include altri contesti di educazione rivolti alle "donne immigrate", per diverse ragioni. Innanzitutto perché i rapporti che i CPIA intrattengono con centri di accoglienza per richiedenti asilo, comunità mamma-bambino, centri antiviolenza, servizi socioassistenziali hanno fornito l'occasione per entrare in contatto con una realtà molto più ampia e diversificata, e quindi di accedere a un punto di vista più complesso sull'ordinario dei soggetti. Inoltre, le traiettorie della ricerca si sono gradualmente allineate alle prospettive delle donne che ne sono protagoniste, considerando un più ampio ventaglio di contesti che compongono la loro quotidianità. Infine bisogna considerare il fatto che le prassi e i principi da cui muove l'educazione rivolta alle "donne immigrate", insieme con le inadeguatezze della scuola istituzionale, richiedono spesso l'azione delle "scuole informali". Queste ultime, infatti, nella recente storia d'Italia si sono tradizionalmente occupate di chi era sistematicamente escluso dai percorsi formali di istruzione in Italia: ragazzi della dispersione scolastica, adulti analfabeti, studenti poveri, lavoratori non-scolarizzati, ecc. . Coloro, insomma, che Paulo Freire definiva "gli oppressi" (Freire, 1971), Don Milani "i marginali". Se le riforme scolastiche che si sono susseguite e la sensibilizzazione degli ambienti istituzionali al diritto allo studio per tutti – anche sotto la spinta degli organi sovranazionali e della cultura dei diritti universali – hanno progressivamente ampliato il raggio di azione ministeriale nei confronti delle fasce più marginali della popolazione minorenni in Italia, lo stesso non si può dire per gli individui in età adulta, e in particolare per le donne. A fronte di una progressiva istituzionalizzazione nel Paese dell'"educazione degli adulti" (Federighi, 2018), il numero di chi rimane escluso dalla possibilità di intraprendere percorsi di formazione e istruzione è oggi considerevole. Ciò è dovuto alle criticità strutturali degli istituti, in termini di investimenti, di spazi e di personale; tuttavia, se consideriamo anche l'alto tasso di dispersione che caratterizza questo tipo di scuole, e le caratteristiche di chi rimane escluso dalla possibilità di frequentarle e concluderne i percorsi, emerge molta dell'impreparazione dell'Istituzione e del suo personale nel riconoscere le esigenze di chi oggi si iscrive ai corsi. Molti studenti sono in questo modo candidati a percorsi "informali", spazi educativi che si pongono al di fuori dei contesti istituzionalizzati sia da un punto di vista politico (Zizioli, 2024) che economico (Muehlbach, 2011). Le scuole informali rappresentano solo una delle variegata forme assunte dall'azione che va sotto il titolo di "inclusione" nel *discorso* istituzionalizzato dell'istruzione. L'etichetta definisce le aree più liminali della popolazione scolastica, spesso identificate attraverso il

filtro della *vulnerabilità* – minori non accompagnati, persone diversamente abili, individui ristretti, richiedenti asilo, donne con figli, ecc. (Bianchi, D’Antone, 2021). Al contempo, la definizione traduce in termini educativi ordini tassonomici che classificano gli adulti in contesto scolastico e il loro accesso differenziale ai percorsi di istruzione. Come si vedrà, tale regime tassonomico risponde a *discorsi* che agiscono più ampiamente nella realtà sociale, intersecando questioni inerenti alle mobilità umane contemporanee e i dispositivi amministrativi elaborati dagli organi istituzionali per ordinarle, relativi ai ruoli e ai rapporti tra i generi, innestandosi nelle politiche neoliberiste che ispirano le più recenti evoluzioni del mondo educativo e scolastico.

Le azioni promosse dai CPIA guardano alle donne della diaspora come soggetti preferenziali dell’“inclusione”. Le donne, infatti, sono tra le principali escluse dal mondo dell’istruzione, soprattutto a causa delle stratificate *gatekeeping practices* associate al lavoro di cura che grava prevalentemente sulle loro spalle (Pavlenko, 2004). Dall’esigenza di conciliare bisogni formativi delle donne e impegno di cura sono nate a Torino le “scuole per donne”, o “scuole delle mamme”: spazi aggregativi ed educativi informali gestiti dal *no profit* della Città, che si rivolgono alle donne “immigrate” attraverso proposte di educazione linguistica per l’apprendimento dell’italiano come lingua seconda. Nel corso di più di un ventennio dalla loro apparizione, molti di questi contesti educativi hanno instaurato forme diverse di collaborazione con gli Istituti per adulti, anche grazie a protocolli e ad accordi bilaterali. Il *discorso* che sottende alla programmazione di tali spazi, che pur dovrebbero facilitare l’accesso alla formazione delle donne con figli, non sembra tuttavia porre l’attenzione tanto alle loro difficoltà di conciliare lavoro di cura e desideri o esigenze di istruzione. Le “scuole per donne” rispondono piuttosto alla necessità di declinare l’azione educativa secondo una concezione *eticizzata* (Ong, 2003) del femminile, e ciò soprattutto, come vedremo, nel caso delle donne musulmane. Tale concezione del genere, promossa dall’umanitario informale, pone in posizione centrale il tema della *vulnerabilità*, intesa come condizione identificativa delle donne nella migrazione. Infatti, se la *vulnerabilità* si è imposta come parametro tassonomico centrale nelle migrazioni contemporanee, e soprattutto in quelle per asilo (Bade, 2001), sembra essersi instaurata una specifica e proficua interazione tra la costruzione socioculturale del genere femminile e quella della figura del rifugiato in quanto soggetto “impolitico”, meramente bisognoso di assistenza e protezione (Salvatici, 2004). In questo panorama assume un valore ideologico e simbolico particolare la figura materna, come rappresentazione di una popolazione profuga impotente (*Ibid.*), “vittima perfetta” (Pinelli, 2024b).

La letteratura socio-antropologica e quella giuridica hanno messo in evidenza la stretta correlazione tra migrazioni femminili e *vulnerabilità* (Gissi, 2022; Rigo, 2022; Schmoll, 2020; Sorgoni, 2013), categoria attraverso la quale la presenza straniera viene legittimata e al contempo circoscritta nei contesti nazionali europei. La *vulnerabilità* è assunta a principio che ordina l’assegnazione del diritto alla protezione internazionale, configurandosi nel sistema amministrativo e burocratico sotto forma di classificazione (Rigo, 2022). Nel contesto europeo tale ordine tassonomico della compassione dà forma a una morale umanitaria selettiva cui corrispondono tecnologie di frontiera coerenti; in queste la *vulnerabilità* ha assunto progressivamente connotazioni di genere. Se ciò contribuisce alla

possibilità delle donne di accedere ai sistemi di accoglienza e protezione, d'altra parte influisce sulle loro traiettorie migratorie, sugli spazi di azione e di libertà (Brown, 2023), sulle relazioni che esse intrattengono con le istituzioni, sui loro posizionamenti all'interno della realtà sociale transnazionale (cfr., per esempio, Kapur, 2002; Luibhéid, 2013; Pinelli 2024b; Rigo e Da Masi, 2019; Sahraoui, 2020). Questa compenetrazione tra diritto di permanenza e obbligo di assoggettamento – inteso come processo di subordinazione e incorporazione delle tassonomie imposte dalla burocrazia (come quelle di donne “vittime di tratta”, “vulnerabili” ma anche “madri fragili”, “vittime di violenza”, donne “con fragilità economica e abitativa”) – e delle prassi conseguenti influenza i processi di soggettivazione, i percorsi migratori e l'ordinario delle donne, entrando sistematicamente nella loro sfera privata. Le persone “vulnerabili” diventano così “spiabili”, perché costantemente passibili di valutazione nel loro bisogno di assistenza. Ciò è particolarmente evidente quando le donne sono anche madri. Da una parte, infatti, i figli sono spesso investiti di un processo di soggettivazione da parte delle madri nella diaspora – soprattutto quando queste hanno subito forme diverse e reiterate di violazione nel corso della loro traiettoria biografica e migratoria – rappresentando per loro dei “capitali simbolici e sociali” (Taliani, 2015), funzionali anche a ottenere il diritto alla permanenza; dall'altra “il benessere dei minori” si impone come fattore di assoggettamento e controllo per le donne da un punto di vista giuridico e socioassistenziale (*Ibid.*). Ciò può avere conseguenze rilevanti nella relazione parentale, posizionandosi al di sopra della *vulnerabilità* delle donne, la quale diviene anzi fattore di patologizzazione del loro materno agli occhi dei servizi socioassistenziali e dei Tribunali dei minorenni, e le mette a rischio di *spossamento familiare* (Mbembe, 2013). L'esperienza della genitorialità espone così le donne a forme di ingerenza sistematiche e capillari nella loro sfera privata e nelle relazioni familiari da parte delle istituzioni e dell'umanitario, legittimando diversificate strategie di controllo e di restrizione delle loro possibilità di azione e di movimento.

In un panorama simbolico di questo tipo la *vulnerabilità* non è intesa come condizione ontologica dell'essere umano, testimonianza dell'interdipendenza tra gli individui – che si declina in termini intersezionali, all'incontro con fattori ambientali, socioculturali o economici (Butler, 2004) – ma piuttosto come carattere identificativo individuale, che ordina azioni istituzionali, regimi economici e gerarchie di genere, come nel caso dell'accesso differenziale alla formazione per le donne. Le “scuole delle mamme”, e gli altri spazi educativi che si inseriscono nel contesto dell'umanitario informale (centri di accoglienza per richiedenti asilo, comunità mamma– bambino, servizi socioassistenziali), interiorizzano questo immaginario declinandolo nelle loro prassi educative e scolastiche. Anche in questo senso l'educazione incontra la violenza.

Nell'architettura di questa ricerca violenza ed educazione dialogano principalmente secondo due prospettive, che corrispondono ai filoni principali della riflessione etnografica. Da una parte l'educazione, quando assume forme normative e morali nelle azioni dell'umanitario informale e della scuola, si fa autrice di una precisa violenza nei confronti delle donne della diaspora. Questa azione si manifesta principalmente nelle pratiche di essenzializzazione del genere e nei modi con cui le loro soggettività sono considerate fuori dalla storia e dalla sfera politica. Mi è capitato, per esempio, di vedere forme di ingerenza

all'interno della loro sfera privata e familiare, la quale spesso si traduce in delegittimazione del loro materno. In ambito scolastico la violenza assume le sembianze dell'emarginazione sistemica, che dirada l'accesso delle donne alle risorse formative e linguistiche, predetermina le loro aspirazioni riducendo la loro presenza ad attrici della riproduzione biologica e socioculturale, e quindi ad ancelle dell'*integrazione* per via linguistica. Dall'altra parte le diverse forme di violazione vissute dalle donne nella loro traiettoria biografica e migratoria configurano il loro sé e le modalità con cui esse gestiscono il loro ordinario (Das, 2007). Indagare i modi in cui i soggetti *inter-agiscono* con gli interlocutori dell'umanitario informale nella quotidianità che si staglia tra i banchi di scuola, nei centri di accoglienza, negli uffici dei servizi socioassistenziali, e così via, è parte centrale degli obiettivi di questa ricerca.

In entrambe le prospettive analitiche il linguaggio ricopre un ruolo centrale, essendo preso in analisi in termini simbolici e pragmatici. Nella prima accezione si fa interprete di declinazioni neocoloniali di dominazione, condensando nei rapporti tra diversi “modi di parlare” discriminazioni di *razza*, di classe, di credo religioso, di genere, di etnia, ecc., secondo le prospettive della sociolinguistica critica (cfr. Blommaert, 2005; 2010). Tali valutazioni ricadono sui soggetti giacché i *linguaging* (Becker, 1991) che utilizzano, e attraverso i quali vengono identificati in contesto sociale e diasporico, circoscrivono la loro presenza e le loro potenzialità (Agha, 2005; Blommaert, 2005; 2010; Inoue, 2004) secondo un preciso registro tassonomico di tipo intersezionale (*raciolinguistic*: Rosa & Flores, 2017). Nel caso delle donne – in quanto attrici principali della riproduzione sociale – tale corrispondenza tra “modi di parlare” e identità sociali influisce profondamente nei loro *divenire materni* (Marabello, 2023). Al contempo la *lingua nazionale* – l'italiano – assume connotazioni morali, paradigma di riferimento per una cittadinanza legittima, giusta, normata, e fattore di emarginazione socioculturale ed economica. In termini pragmatici invece il linguaggio – inteso nelle sue diverse stratificazioni semiotiche, che travalicano il piano meramente verbale (Blommaert, 2005) – è qui oggetto preferenziale per indagare i rapporti di forza tra i soggetti e i loro interlocutori del mondo umanitario. Nei contesti di *inter-azione* possiamo infatti cogliere le loro *voci* all'opera.

Giacché la ricerca prende avvio dalle scuole per adulti, attraverso l'analisi delle loro prassi insieme a quelle del più ampio contesto dell'umanitario informale, si impone la necessità di ricostruire le matrici ideologiche e le istanze che si sono poste a fondamento delle azioni educative rivolte alla popolazione adulta nella storia d'Italia (primo capitolo). L'exkursus genealogico si focalizza sul periodo successivo al Secondo conflitto mondiale. Infatti, è a partire dalla metà del secolo scorso, lungo il processo di costruzione della Repubblica, che l'istruzione si pone come diritto dell'individuo, a fondamento dello Stato, in sintonia con le linee tracciate anche dagli organi sovranazionali. L'educazione linguistica, intesa come opera di alfabetizzazione rivolta indiscriminatamente a tutta la popolazione, è identificata come azione simbolica centrale per l'unità della Nazione, e pertanto strumento principale per la costruzione di un senso di appartenenza nazionale (Anderson, 1983). Gli sforzi intrapresi dallo Stato in questa direzione sono stati monumentali, a partire da una responsabilità politica e collettiva verso tutti i cittadini, compresi coloro che, adulti, non avevano avuto accesso all'istruzione. Nel breve periodo che intercorre tra la fine del

Conflitto mondiale e la seconda metà degli anni Settanta si condensano, intersecandosi, spinte diverse che guardano alla scuola come terreno centrale per la costruzione di un paese democratico, per colmare le disuguaglianze che lo affliggono, per la *trasformazione* del modello classista che era tradizionalmente a fondamento della struttura sociale. Queste suggestioni si innestano nell'incontro tra movimenti operai e sindacali, femministi e studenteschi che attraversano il paese a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta. L'esperienza dei corsi delle "150 ore" della classe operaia, promossa dal mondo sindacale, si impone come osservatorio privilegiato per il fiorire di sperimentazioni educative e didattiche, in stretta connessione con la riflessione politica di quegli anni: riforma della scuola e "lotta di classe" si fondono nell'esigenza di un'istruzione per adulti intesa come incubatore del conflitto sociale in chiave *trasformativa* e per la giustizia sociale. Non sono soltanto le "150 ore della classe operaia" a contrapporsi a una concezione gentiliana dell'istruzione. In questa fase assume un peso rilevante anche l'"educazione popolare" (Zizioli, 2014), definizione con cui mi riferisco all'insieme delle esperienze e delle compagini che coniugano bisogni educativi e obiettivi politico-sociali in opposizione alla scuola istituzionale, colpevole invece di riflettere e perpetuare le disuguaglianze sistemiche nella società. Conoscere la genealogia di questo movimento di "controsuole" (Alberti, 2021; Orecchia, 1974; Tornesello, 2006) e la loro posizione ai confini della Scuola, la loro matrice fortemente ideologica e politica, permette di porre uno sguardo più complesso e critico sulle "scuole delle mamme", sulle persone che oggi le abitano, sui principi che le animano e sulle pratiche che le definiscono.

La parabola diacronica dell'educazione per adulti si scontra con i cambiamenti economici, del mondo del lavoro e politici della seconda metà degli anni Settanta, insieme a quelli che investono le migrazioni internazionali all'indomani dello *shock* petrolifero. Trasformazioni di questo tipo mostrano infatti i loro riverberi anche nelle scuole per adulti. Si intravede una profonda frattura nella responsabilità politica e collettiva che in quei decenni aveva guidato l'azione educativa nei confronti degli adulti economicamente e socialmente emarginati quale strumento di giustizia e riscatto sociale. Come descrive più dettagliatamente il secondo capitolo, l'educazione alla *lingua* si impone come strumento al servizio dei rinnovati nazionalismi europei (Anderson, 1983; Herzfeld, 1992) e del processo di *razzizzazione* della politica migratoria nel Continente (Fanon, 1992; Miles, 1992). I Centri Territoriali Permanenti (CTP) e successivamente i CPIA si configurano come spazi di riproduzione simbolica del *discorso* nazionalista all'incontro con le trasformazioni globali, declinato sotto le vesti dell'*integrazione* per via linguistica al cospetto dei nuovi cittadini. Le scuole sono altresì contesti di messa all'opera delle azioni securitarie e selettive dettate dalla normativa migratoria, come emerge da un'analisi più dettagliata delle prassi organizzative e glottodidattiche adottate al loro interno. Dal confronto tra la *lingua nazionale* e i *languageing* esibiti dai soggetti nella migrazione emergono rapporti di potere neocoloniale mai sopiti, e che anzi trovano nuova ispirazione nei processi di nominalizzazione e di classificazione delle varietà linguistiche e nella misurazione dell'*interlingua* (Selinker, 1972). Il principio di educabilità dell'apprendente adulto si fonda pertanto sull'esigenza di *integrarlo* attraverso l'insegnamento della *lingua nazionale*, parametro di legittimazione e di classificazione della sua presenza nel contesto di "accoglienza".

Il *discorso* *integrazione* ritaglia per le donne un ruolo specifico sotto il prisma della

riproduzione sociale. Nel terzo capitolo descrivo le morfologie assunte dalle “scuole per donne” nel contesto torinese, cercando di mettere in rilievo le contraddizioni che emergono dall’incontro tra i processi di esclusione delle donne in contesto formativo, e l’esigenza individuata dall’umanitario informale di educarle a un femminile “emancipato” e a un materno “giusto” secondo il modello della *genitorialità intensiva* (Furedi, 2001). Le “scuole delle mamme”, in questo senso, si posizionano nella realtà educativa rappresentata dall’umanitario informale come uno spazio intermedio tra *domestico*, tradizionalmente riservato alle donne, e *pubblico*, a loro spesso precluso. Pur nel tentativo di “far uscire di casa” le donne della diaspora, l’umanitario le relega a un ambiente formativo *entre nous*, che circoscrive la pertinenza delle donne agli spazi della cura e della *domestificazione* (Mies, 2019), anche attraverso una glottodidattica “*pots & pans*” (Pavlenko, 2005). L’esigenza del Privato sociale di “salvare le donne”, *vittime* della violenza insita nelle culture e nelle strutture sociali d’origine e nelle loro traiettorie migratorie, si materializza anche attraverso l’insegnamento della *lingua*, che assume così valenze epimeletiche. Nelle scuole informali si intersecano, come si vedrà nel terzo capitolo, interessi economici (Muehelbach, 2011) e tentativi di controllo dei corpi femminili, attraverso *discorsi* differenti. Tra questi giocano un ruolo centrale il *discorso integrazionista*, che considera il femminile ponte simbolico per la *civilizzazione* (Ong, 2003) della popolazione immigrata, e quello del femminismo occidentale, che guarda alle donne migranti – siano esse identificate per la loro fede musulmana, perché richiedenti asilo, o ancora perché nere e sole – come individui cui fare *dono* della salvezza secondo la grammatica di una “pastorale femminista” (Pinelli, 2024). La *lingua* è una delle declinazioni di questo *dono*.

L’affondo sulle “scuole delle mamme”, che propongo nel terzo capitolo, fornisce l’occasione per la presentazione dello Spazio Non-Solo Mamme del CPIA 3 Torino. Qui ho conosciuto la maggior parte dei soggetti che abitano questa etnografia, e hanno preso forma molti dei “legami” (Riva, 2013) su cui essa si fonda. La ricerca di campo, infatti, procede attraverso un movimento a ritroso: ho rimesso al tavolo della riflessione, e quindi dell’analisi interpretativa, la costellazione di soggetti, di relazioni intersoggettive, di dinamiche, eventi e suggestioni incontrati nel corso della mia esperienza di insegnante e sedimentata nella memoria, integrandola nel processo etnografico critico riflessivo. La natura di molti dei “legami etnografici”, come emerge nel quarto capitolo, si fonda sulla condivisione di segreti e di *menzogne*, sulla costruzione, insomma, di una qualche declinazione della *complicità*.

Se nella prima parte di questa ricerca analizzo la violenza sedimentata nel mondo dell’educazione attraverso l’analisi delle prassi educative e dei loro fondamenti ideologici (capitoli 1, 2 e 3), nella seconda parte mi concentro invece sui posizionamenti delle donne in quegli stessi contesti (capitoli 3, 4 e 5). Analizzo cioè le loro *voci* all’opera, considerando i soggetti nella complessità della loro stratificazione storica e del loro ordinario. Nel quarto capitolo il tema della *menzogna*, all’interno del binomio dialettico che lo contrappone alla *verità*, si è imposto come una delle argomentazioni centrali della ricerca. Come suggerisce Sayad (1999), la *menzogna* permea le mobilità, essendo parte del loro stesso funzionamento: praticata, condivisa, perpetrata e sostenuta dall’insieme degli attori in gioco. Nella ricerca è un prisma interpretativo che si sviluppa su più fronti. Descrive l’opacità del mondo umanitario informale, ingenerata anche dalla disuguaglianza linguistica e sociale che si

configura all'incontro tra rapporti di assistenza e identità sociali *razzializzate*. La *menzogna* è in questo senso una violazione che caratterizza l'ordinario dei soggetti sottoposti alla sorveglianza dell'umanitario. L'ordinarietà della violazione che deriva dalla *menzogna* alimenta lo *scetticismo* dei soggetti (Das, 2007), configurando il loro sé e plasmando spesso anche i loro modi di rapportarsi alla realtà sociale. Definisco infine *menzogna* anche l'insieme delle *tattiche* (De Certeau, 1990) attraverso le quali i soggetti agiscono nell'*interazione* coi loro interlocutori istituzionali, sottraendosi all'ipervisibilità imposta dalla loro posizione di *vittime* e alla sistematica ingerenza degli operatori dell'umanitario nella loro sfera privata. Attraverso il dualismo dialettico tra *verità* e *menzogna* cerco di descrivere la complessità dei rapporti di forza in gioco nell'interazione tra i soggetti e i loro interlocutori, e di interpretare il loro agire situato nel contesto conversazionale.

È nell'interazione tra queste prospettive che articolo l'analisi proposta nel capitolo quarto. *Menzogne, tattiche e discorsi sulle tattiche* partecipano al dialogo *confabulatorio* che condivido coi soggetti della ricerca, che si fa così terreno di osservazione e di analisi, restituendo il portato e l'interpretazione dei soggetti nel *discorso* etnografico. Le forme della *complicità* – intesa come condivisione di segreti e soprattutto di *menzogne* coi soggetti, *menzogne* di cui talvolta sono stata a mia volta autrice – sono state varie e stratificate. Questo posizionamento, assunto nella mia attività di insegnante come in quella di ricercatrice, senza soluzione di continuità, fornisce l'occasione per un'autoriflessione, che mette in luce la pluridirezionalità della presenza dell'osservatrice nella scena etnografica, e soprattutto le implicazioni metodologiche, analitiche ed epistemologiche che ne derivano.

L'analisi di una conversazione che vede la partecipazione di uno dei soggetti della ricerca e dei suoi interlocutori istituzionali, nel quinto capitolo, analizza infine le *voci* all'opera. In particolare, vuole mettere in evidenza le sembianze che la disuguaglianza linguistica (Blommaert, 2010) assume nello spazio interazionale istituzionale che vede la presenza di madri *razzializzate* in contesto diasporico, e come essa agisca sulle possibilità delle donne di perseguire traiettorie e *divenire materni* sentiti come propri. Inoltre, attraverso l'analisi delle strategie *metapragmatiche* (Silverstein, 1993) adottate nell'interazione, cerca di analizzare le morfologie del potere, e di mettere in discussione rapporti di forza preordinati – assistente-assistita, dominante-dominata, oppressore-oppressa – che circoscrivono le potenzialità dei soggetti e ne romanticizzano spesso le intenzionalità (Abu-Lughod, 1990b).

Capitolo primo. Perché educare gli adulti? Prospettive critiche di una storia di marginalità

1.1 Premessa¹

Questo capitolo ricostruisce il contesto storico in cui hanno preso forma le proposte educative, formative e di istruzione rivolte alla popolazione adulta in Italia a partire dalla seconda metà del Novecento. La ricostruzione di alcune delle politiche educative – e in particolare di alfabetizzazione – succedutesi nel corso dei decenni a partire dall'Italia repubblicana, è centrale per comprendere i modi con cui lo Stato si è rivolto alla popolazione che viveva in condizioni di povertà ed emarginazione sociale. La volontà di intervenire per sanare tali situazioni, come vedremo, aveva fra le sue finalità la costruzione di un sentimento collettivo e comune di appartenenza nazionale.

Il percorso genealogico disegnato in queste pagine permette di comprendere le pratiche politiche che hanno dato forma alle “scuole per adulti”, e soprattutto le ideologie e i *discorsi*, gli spazi istituzionali (e “deistituzionalizzati”), per interpretare i significati fondativi da parte dello Stato, e quindi anche i loro riverberi nelle cosiddette “scuole per donne”, che si rivolgono oggi alle soggettività femminili della diaspora.

La disamina si sofferma su tre fasi nodali, che segnano le politiche educative rivolte alla popolazione adulta. La prima coincide con il periodo immediatamente successivo alla Seconda guerra mondiale, in concomitanza con l'avvio di un processo di istituzionalizzazione dell'istruzione realizzato soprattutto con politiche di alfabetizzazione. Queste furono al tempo considerate centrali per la costruzione di uno stato democratico e di un senso di appartenenza e di coesione nazionale. Un secondo momento concerne l'epoca delle grandi *trasformazioni* che ha caratterizzato gli anni Settanta del Novecento e dove la scuola giocò un ruolo centrale. Le istanze rivendicate dei movimenti operai, di quelli

¹ Nel corso del capitolo utilizzerò il plurale maschile per riferirmi anche alla componente femminile (adulte, studentesse, lavoratrici, operaie, docenti, ecc.): la (sofferta) scelta linguistica risponde alla necessità di non appesantire la lettura, ma non intende in nessun modo oscurare la presenza e il ruolo delle donne.

studenteschi e femministi conversero nella realizzazione dei cosiddetti “corsi delle 150 ore”. A questa fase rivoluzionaria – che vide l’azione educativa allontanarsi dagli obiettivi di mero recupero di titoli o di competenze scolastiche per avvicinarsi a rivendicazioni sindacali, sociali, civili e femministe – seguì un periodo di graduale istituzionalizzazione dell’istruzione per adulti. In particolare a partire dagli anni Novanta si imposero politiche economiche, del lavoro e scolastiche di stampo neoliberale; emerse altresì una sempre più diffusa presenza di studenti “immigrati” tra i banchi dei Centri Territoriali Permanenti (CTP), prima, e dei Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti (CPIA), dopo, esito delle trasformazioni e dei processi di mobilità internazionale verso l’Europa di quegli anni. Questa trasformazione sul piano economico, politico e della popolazione studentesca ha rappresentato un cambio di rotta fondamentale in ambito educativo rispetto all’epoca immediatamente precedente, il quale ha riabilitato tra l’altro, e sotto nuove spoglie, il discorso nazionalista, applicato questa volta alle politiche migratorie e ai “nuovi cittadini”.

Qual è il ruolo dell’azione educativa rivolta alla popolazione adulta nella storia d’Italia?

Per rispondere a questa domanda cercherò di individuare le linee di azione attraverso le quali lo Stato, per mano della scuola (nelle sue diverse declinazioni), ha cercato di agire nei confronti dei soggetti considerati “marginali”.

1.2 Fatta l’Italia, bisogna fare l’italiano

Dall’Unità d’Italia in poi la formazione rivolta alla popolazione adulta assunse significati e piani attuativi differenti: “lotta” all’analfabetismo e al dialettismo, istruzione in chiave di coesione civica e nazionale, formazione professionale, corsi per lavoratori, promozione culturale.

Si tratta di definizioni e configurazioni eterogenee che hanno convissuto a lungo, talvolta intersecandosi, e che possiamo considerare al contempo espressione delle istanze e dei bisogni formativi della popolazione adulta e degli obiettivi di uno Stato nazionale che cercava faticosamente di intervenire sui profondi divari socio-economici che caratterizzavano il suo territorio, attraverso l’istruzione e l’alfabetizzazione delle classi sociali più povere. Nella seconda metà del secolo scorso, le azioni dello Stato in termini legislativi e attuativi si identificarono con una progressiva istituzionalizzazione dei dispositivi e dei programmi di educazione³. Una tale assunzione di responsabilità politica in

³ La prima formalizzazione di una proposta che si definisce educativa, rivolta alla popolazione adulta, viene fatta coincidere con la Legge Casati (Articolo 356 del Regio decreto legislativo n. 3725 del 13 novembre 1859; la Legge verrà estesa al Regno d’Italia ad unificazione avvenuta e resterà in vigore sino al 1923), norma fondativa della scuola italiana: “Le persone che insegnano a titolo gratuito nelle scuole festive per i fanciulli poveri, o nelle scuole elementari per gli adulti, od in quelle in cui si fanno corsi speciali tecnici per gli artieri, sono dispensate dal far constatare la loro idoneità” (“Nuovo codice della Istruzione Pubblica. Raccolta delle leggi, decreti, regolamenti, circolari [...] approvata dal Ministero della Istruzione Pubblica”, Lobetti-Bodoni, Saluzzo 1870: 99). Nel breve stralcio tratto dall’Articolo del Regio Decreto Legislativo emerge l’ambiguità della nozione di “adulità”: non è infatti tanto l’età a definire i soggetti destinatari delle politiche scolastiche (“adulti” e “fanciulli poveri”), piuttosto il fatto di essere “sfuggiti” alla scuola, e quindi all’opera di istruzione (“elementare di primo grado”) per mano dello Stato, nei periodi e nei contesti ritenuti opportuni. Le leggi Berti (1866), Coppino (1877), Orlando (1904) e Daneo-Credaro (1911) non hanno modificato nella sostanza l’impianto proposto da Casati: seppur i legislatori erano mossi dal desiderio di rendere pubbliche le

ambito educativo e formativo, attraverso il processo di formalizzazione dell'istruzione⁴ rispondeva all'esigenza di intervenire con urgenza sulle determinanti socioculturali ed economiche alla base della condizione di marginalità in cui versava larga parte della popolazione e del territorio nazionale. Tale intervento si sviluppò in modo graduale e disomogeneo, non senza i contraccolpi, le difficoltà e le ambiguità che un'azione così monumentale e complessa comportava. Come sottolinea la letteratura pedagogica, e andragogica in particolare (Marescotti, 2017), tali criticità derivavano da una parte da ragioni di ordine strutturale e finanziario, e dall'altra teorico-ideologiche. Nel primo caso emergeva in modo evidente la scarsità di risorse, e quindi di proposte, per la costruzione di dispositivi formativi rivolti alla popolazione adulta. Se durante il primo secolo dell'Italia Unitaria la povertà strutturale di questo settore dell'educazione rispecchiava quella della scuola pubblica nel corso del lungo processo verso l'istruzione di massa, è pur vero che le scuole per adulti hanno occupato anche successivamente una posizione periferica e marginale (Bianchi e D'Antone, 2024; Marescotti, 2017). Ciò è conseguenza di scelte politico-finanziarie, ma altresì di politiche scolastiche che, a loro volta, derivano da una concezione classista della scuola, eredità fascista e gentiliana. Per quanto concerne le ragioni di tipo teorico-ideologico, anticipate in precedenza, l'equazione tra educazione per adulti e recupero scolastico ha tradizionalmente condotto la prima a rivolgersi alle fasce più povere della società e a proporre un'azione educativa permeata da spinte assistenzialiste e paternaliste⁵, che nella loro articolazione pratica e pedagogica non si discostavano molto dall'"azione scolastica" concepita per gli individui nell'età dello sviluppo (Tancredi Torelli, 1978).

La liberazione dell'Italia dal nazifascismo impose la ricostruzione del Paese in termini sia civili che morali; l'esigenza non riguardò soltanto l'economia e le infrastrutture, ma anche il suo sistema educativo. La scuola, esito della riforma Gentile, era profondamente innervata dai principi autoritari, verticistici e elitari che avevano animato il dominio fascista, e devastata dalle conseguenze del lungo conflitto. Necessitava di adeguarsi alle esigenze di un nascente stato democratico, e ai principi che ispiravano il lavoro dei padri costituenti, come testimonia paradigmaticamente il discorso di Calamandrei del 1950, in occasione del terzo

istituzioni cui era demandata l'istruzione per la popolazione adulta, potevano contare su risorse esigue. La sua sopravvivenza era affidata ancora a iniziative private, con il contributo di sussidi statali (Saredo, 1901; Tancredi Torelli, 1978).

⁴ Compito che venne per lo più sottratto alla Chiesa nelle sue diverse articolazioni.

⁵ Per tutte queste ragioni di ordine politico e pratico, si assistette a una forte professionalizzazione nei corsi, alla rincorsa ai titoli di studio, più che all'incentivazione di aspetti di cultura generale. Il bisogno di manodopera specializzata, soprattutto nella zona nord-occidentale del Paese, infatti, spinse il privato industriale a finanziare corsi finalizzati alla professionalizzazione dei lavoratori. Per lo stesso motivo, a partire da quegli anni, le scuole di formazione professionale diventarono spesso di competenza delle opere di carità e delle congregazioni religiose, in favore dei "ragazzi e ragazze in stato di abbandono o miseria" (Targhetta, 2015: 34). Insieme all'imprenditoria industriale, interessata a perfezionare le competenze della sua manodopera, prese corpo anche un'altra componente, eterogenea al suo interno, che viene comunemente chiamata "istruzione popolare": espressione da un lato dell'interesse politico – innanzitutto del PSI (Partito Socialista Italiano) – volto a istruire il popolo e valorizzare le masse per l'emancipazione culturale di contadini e operai e per la loro partecipazione consapevole alla vita dello Stato, dall'altro dell'opera missionaria di un significativo attivismo cattolico. Non mancavano poi i benefattori privati e "gli uomini di cultura", mossi a loro volta dal desiderio di rivolgersi, istruendole, alle classi più povere e marginali della società. Lotta all'analfabetismo, professionalizzazione dei lavoratori e forte commistione tra pubblico e privato sono quindi ingredienti fondamentali di una prima, duratura, fase della storia della formazione rivolta alla popolazione adulta in Italia.

Congresso “A difesa della scuola democratica”⁶. La scuola, a partire dai primi anni successivi alla Liberazione, fu sottoposta a una lunga e progressiva opera di “defascistizzazione” (Casadio, 1967; Pongiluppi, 2025), che riguardava i suoi principi pedagogici, ma anche le sue infrastrutture, i programmi, i metodi didattici e il personale⁷. Tale risanamento a favore di uno stato, e soprattutto di una società civile, in direzione democratica si innestò nell’esigenza di alfabetizzare la popolazione, affinché potesse usufruire del pieno esercizio della cittadinanza. Acquisizione delle capacità lettoscrittorie e delle competenze di base, interiorizzazione dell’italiano e scolarizzazione, erano connesse alla partecipazione democratica per tutta la popolazione⁸. L’opera di alfabetizzazione di massa doveva riguardare innanzitutto coloro che non avevano potuto istruirsi.

Il 1948 segnò l’inizio della campagna di alfabetizzazione, finalizzata al recupero degli adulti analfabeti e al potenziamento del sistema scolastico⁹ (Bertoni Jovine, 1965). Non era la prima volta che l’Italia unitaria si trovava a fare i conti con gli alti tassi di analfabetismo. Nel 1861, riporta De Mauro, ci fu il primo censimento dell’Italia dopo il processo di unificazione, e oltre il 78% della popolazione risultò analfabeta: “al momento dell’unificazione, dunque, la popolazione italiana era quasi per l’80% priva della possibilità di venire a contatto con l’uso scritto dell’italiano, ossia, per la già rammentata assenza dell’uso orale dell’italiano, senz’altra specificazione” (De Mauro, 1976: 36-37). Le parole del linguista rivelano una prima, fondamentale, biforcazione negli obiettivi dell’educazione linguistica nelle scuole del Paese già da allora: da una parte l’insegnamento delle abilità di lettura e scrittura; dall’altra l’apprendimento e l’interiorizzazione di una varietà linguistica deputata a rappresentare la Nazione, vale a dire l’italiano nella neonata Italia, caratterizzato all’epoca da fortissima variazione interna, soprattutto per la presenza di “dialetti”¹⁰, talvolta

⁶ Il giurista pone la “scuola della Repubblica” alla stregua degli organi costituzionali (le Camere, il Presidente della Repubblica, la Magistratura, insomma), attraverso i quali si esprime la volontà del popolo, organo vitale della democrazia – “sistema linfatico” dell’organismo della Repubblica. Secondo Calamandrei e secondo la Costituzione, attraverso la scuola, in primis pubblica e laica, la Repubblica ha il compito di formare la classe dirigente; quest’ultima è intesa come politica, “ma anche classe dirigente nel senso culturale e tecnico: coloro che sono a capo delle officine e delle aziende, che insegnano, che scrivono, artisti, professionisti, poeti. Questo è il problema della democrazia, la creazione di questa classe, la quale non deve essere una casta ereditaria, chiusa, una oligarchia, una chiesa, un clero, un ordine. No. Nel nostro pensiero di democrazia, la classe dirigente deve essere aperta e sempre rinnovata dall’afflusso verso l’alto degli elementi migliori di tutte le classi, di tutte le categorie” (Piero Calamandrei, Discorso pronunciato al III Congresso dell’Associazione a difesa della scuola nazionale, Roma 11 febbraio 1950).

⁷ Non bisogna trascurare, infatti, che la maggior parte del personale scolastico era stato formato durante il Ventennio, e quindi ne riproduceva i principi e le modalità di insegnamento (Pongiluppi, 2025).

⁸ Nel tratteggio di questo scenario non vanno tralasciati i timori, di una parte della politica italiana e del potere cattolico (sostenuti dagli Alleati), di un cambiamento troppo repentino della società civile in direzione democratica, tale da favorire un’influenza sovietica. La scuola divenne così terreno di scontro politico tra due, fondamentali, compagini: la prima, di matrice cattolica e incarnata dalla Democrazia Cristiana, che sosteneva una proposta pedagogica e di scuola di tipo tradizionale; la seconda, interpretata soprattutto dalle forze più progressiste, socialiste e comuniste, a favore di un modello più laico e partecipativo di educazione, in chiave emancipatoria.

⁹ Nel 1947 venne istituita l’Unione Nazionale contro l’Analfabetismo (UNLA), presieduta da Anna Lorenzetto, figura centrale nella “lotta all’analfabetismo” del primo dopoguerra, soprattutto nel Mezzogiorno, dove bisognava liberare il ceto popolare, composto soprattutto da contadini, non solo da miseria e arretratezza, ma in primis dalla “condizione di suddito” attraverso la “semina della cultura” (Lorenzetto, 1968, in Zizioli *et Al.*, 2024). Furono anche l’opera e le teorizzazioni di Lorenzetto a ispirare i lavori della seconda Conferenza UNESCO del 1960 a Montreal, dedicata proprio a quella che l’Organizzazione stessa definì “educazione degli adulti”.

¹⁰ Il termine “dialetto” viene presentato tra virgolette per evidenziare la criticità della definizione, esito di una

linguisticamente molto distanti tra loro. Tale duplice obiettivo non è insolito nei processi di costruzione degli stati nazionali europei e delle loro colonie, nei quali l'unità territoriale, politica e culturale venne tradizionalmente rappresentata e veicolata attraverso la standardizzazione e l'uniformazione linguistica (Anderson, 1983). In questo senso la *lingua*¹¹, eletta tra i tanti “modi di parlare”¹² a rappresentanza della Nazione, essendo dotata di una forma standardizzata di scrittura riconosciuta che la rendeva per questo “migliore”, era considerata l'unica capace di incarnare e veicolare i valori identitari e culturali del paese (Anderson, 1983)¹³.

In quella prima fase post-unitaria tuttavia, l'inadeguatezza del sistema scolastico, la lacunosità dei censimenti – oltre che delle definizioni di “alfabeti”, “semianalfabeti” e “analfabeti”¹⁴, ancora embrionali un secolo prima della “Convenzione contro la discriminazione in educazione” dell'UNESCO¹⁵ – e la forte ostilità dei poteri locali¹⁶, rese difficile e non sempre incisiva l'opera statale di alfabetizzazione (De Mauro, 1976). Con la fine della Seconda guerra mondiale e la costruzione dell'Europa “della pace e dei diritti”, anche attraverso l'attività delle organizzazioni sovranazionali, l'educazione assunse un ruolo simbolico fondamentale¹⁷, sotto le vesti dell'alfabetizzazione. La relazione tra le due non è semplicemente sineddotica, soprattutto per l'Italia. L'articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti umani (1948) non solo mette in correlazione “diritti umani” e “libertà fondamentali” con “l'istruzione elementare” – “leggere, scrivere e fare di conto” – ma anche la possibilità di relazioni pacifiche tra gli individui, le nazioni, i gruppi sociali. L'Italia del Dopoguerra non usciva solo dal conflitto mondiale, ma anche da un regime dittatoriale che l'aveva posizionata dalla parte sbagliata nella Guerra e della Storia. Presentava tassi di analfabetismo ancora altissimi, che male si adattavano al desiderio di annoverarsi tra le nazioni “democratiche” secondo i dettami delle Nazioni Unite. L'analfabetismo strumentale si declinava quindi in “morale” (Lorenzetto, 1976), “spirituale” (De Giorgi, 2016), e “civico”, tale da dover essere arginato “attraverso un'opera di risanamento culturale e morale” (De Giorgi, 2016: 219).

Dopo il periodo della Ricostruzione, l'Italia conobbe uno sviluppo economico senza

tradizione linguistica, quella europea, che tende a classificare, gerarchizzando, i “modi di parlare” dei parlanti attraverso un processo di *découpage* delle pratiche linguistiche a favore di forme discrete e normate, in primis nella loro forma scritta (Canut, 2021c).

¹¹ Il termine, in corsivo, deve essere inteso nell'accezione di “lingua standard” e insieme “nazionale”, come spiegherò meglio oltre.

¹² Ciò che alcune linee teoriche della sociolinguistica contemporanea definiscono *linguaging*, ossia la pluralità delle pratiche linguistiche dei parlanti in contesti differenti (Becker, 1991).

¹³ Per approfondimenti sui processi di costruzione nazionale attraverso la lingua si vedano anche Canut (2021a) e Herzfeld (1992).

¹⁴ Queste definizioni sono state molto eterogenee e variabili a seconda dei contesti d'uso e delle fasi storiche; si fanno invece più uniformi successivamente, anche a seguito della loro formalizzazione da parte degli organi sovranazionali (UNESCO innanzitutto). Per approfondimenti sulle diverse accezioni si veda De Mauro (2011).

¹⁵ La convenzione definisce analfabeta “una persona che non sa né leggere né scrivere, capendolo, un brano semplice e breve relativo alla sua vita quotidiana” (“Convenzione contro la Discriminazione nell'Istruzione”, UNESCO 1960

[\[http://dirittiumani.donne.aidos.it/bibl_2_testi/b_patti_conv_protoc/e_altre_conv_e_protoc/e_conv_discrim_e_ducat/conv_unesco_discr_educa.pdf\]](http://dirittiumani.donne.aidos.it/bibl_2_testi/b_patti_conv_protoc/e_altre_conv_e_protoc/e_conv_discrim_e_ducat/conv_unesco_discr_educa.pdf), ultima consultazione settembre 2025).

¹⁶ De Mauro evidenzia la resistenza, soprattutto delle congregazioni religiose e in particolare nel Mezzogiorno, a cedere allo Stato la gestione dell'educazione delle classi più marginali.

¹⁷ Posizionandosi nel campo dei “diritti”.

precedenti, ma scomposto e disordinato, che esasperò le disuguaglianze economiche, culturali e sociali già evidenti: tra Nord e Sud, fra le grandi città e le campagne (Zizioli, 2024: 17)¹⁸. In un Paese fortemente segnato dalle differenze locali, da un profondo scarto tra nord e sud, tra città e campagna, caratterizzato da ampi territori non industrializzati (a nord come a sud), nel quale il mondo rurale era sinonimo di stagnazione e arretratezza e i contadini “i marginali” di una società che virava verso lo sviluppo, “analfabetismo”¹⁹ e “alfabetizzazione” acquisirono le sfumature semantiche, rispettivamente, della patologia e del conflitto (De Giorgi, 2016; Lorenzetto, 1968; Targhetta, 2015). Se il processo di alfabetizzazione, per il tramite dell'educazione e dell'istruzione scolastica, aveva la capacità di trasferire senso di appartenenza nazionale, capacità di intraprendenza e di autopromozione, partecipazione alla realtà democratica, l'analfabetismo rappresentava l'incapacità, sia di successo individuale sia di virtuosa partecipazione alla vita collettiva dello Stato.

In un contesto storico e sociale in cui l'incapacità di leggere e scrivere era una condizione estremamente diffusa, essere analfabeti appariva invece come una responsabilità – una colpa – individuale, più che un fenomeno sociale, di classe. Alla base di questo sembra sussistere un'implicita equivalenza semantica tra “alfabetizzazione” e “scolarizzazione”: “analfabeta” si sovrappone a “non-scolarizzato”: il participio passato “scolarizzato”, che si fa aggettivo sostantivato, implica che la persona sia in grado di leggere e scrivere. La realtà, come sappiamo, smentisce spesso questo assunto, allora come oggi²⁰. L'equivalenza rivela il ruolo simbolico fondamentale dell'opera di alfabetizzazione formale per mano dello Stato, attraverso la scuola: un'azione che si fa strumentale e morale insieme, e che si rivolge, nel caso della popolazione adulta, a chi è “non-scolarizzato”²¹, innanzitutto per ragioni inerenti alla sua appartenenza di classe.

1.3 Il Contesto internazionale

Allargare lo sguardo di osservazione diacronica al livello sovranazionale si rivela utile per comprendere le direzioni intraprese dall'Italia a partire dalla fine del Secondo conflitto mondiale e nel periodo di formazione dell'Europa dei diritti. Sul terreno specifico delle politiche educative e di alfabetizzazione nel processo di costruzione degli stati nazionali, appare interessante in particolare il Congresso UNESCO del 1960 a Montreal, fondamentale per comprendere l'universo simbolico che ha influenzato le politiche educative rivolte alla popolazione adulta a partire dal Secondo Dopoguerra. In quell'occasione i partecipanti giunsero a una definizione comune delle prerogative e delle finalità che le proposte educative

¹⁸ Le indagini di quel periodo mostrano che la scuola pubblica perpetuava le differenze sociali dell'epoca, invece che contrastarle in favore di quell'eguaglianza secondo il principio costituzionale della Repubblica (Galfré 2017: 188).

¹⁹ Per una digressione sulle evoluzioni lessicali del termine “analfabetismo”, anche da un punto di vista internazionale, si veda Nichil (2023). Rimando invece alla sintesi di D'Agostino (2017) per le accezioni di “analfabeta” e “analfabetismo” dall'Unità ai nostri giorni.

²⁰ A disconferma di questo implicito, per esempio, il fenomeno dell'analfabetismo di ritorno o “funzionale”, come la cosiddetta “*grassroots literacy*” (cfr. Fabian, 1990; Blommaert, 2004).

²¹ Perché non ha mai frequentato la scuola o perché ha smesso troppo presto di farlo.

e formative rivolte alla popolazione adulta dovevano rivestire. La conferenza rappresenta un passaggio storico rilevante poiché i partecipanti, nel ribadire il ruolo chiave dell'alfabetizzazione per l'istruzione di chi, utilizzando una definizione che è nei fatti posteriore, era “linguisticamente deprivato”²², si impegnarono ad avviare una massiccia campagna di alfabetizzazione rivolta alla popolazione adulta. Venne inoltre superata una visione compensativa e non-formale di quella che venne definita per la prima volta a livello internazionale “educazione degli adulti”²³.

L'UNESCO si allontanò da un approccio filantropico, fino ad allora prevalente, invitando alla presa in carico dell'azione educativa da parte delle organizzazioni governative, e identificò come formative una molteplicità di attività in ogni momento e ambito della vita (tempo libero, attività culturali, viaggi, lavoro, vita comunitaria, ecc.), ribadendo l'importanza di un'educazione che si svolgesse lungo tutto il tempo biografico della persona per l'“uguaglianza dei diritti educativi” (Federighi, 2018: 10). Gli obiettivi principali erano l'autorealizzazione dell'individuo, nella crescita professionale e nella mobilità sociale, e soprattutto l'interiorizzazione dei principi della convivenza pacifica.

Sono tre, suggerisco, gli elementi da rilevare. Il primo e principale riguarda la scelta di utilizzare la definizione di “*educazione* degli adulti”. La portata semantica e simbolica del termine (in corsivo) non è facile da individuare a causa dell'eterogeneità di significati che ha assunto nel corso della storia, a seconda degli orientamenti teorici e dei contesti d'uso, e per l'originaria formulazione nel documento in esame in lingua inglese. Piuttosto che la traduzione italiana, infatti, dobbiamo considerare il termine “*education*” e il significato che assume in inglese: è generalmente tradotto con “istruzione” o “formazione” in italiano, sostantivi che rimandano all'insegnamento, soprattutto trasmissivo, di conoscenze e abilità²⁴. Se tuttavia cerchiamo di contestualizzare il termine nel testo cui ha dato esito la Conferenza del 1960, sembra fare riferimento piuttosto al processo di integrazione dell'individuo all'interno della società, intesa soprattutto nella sua articolazione democratica. Parlare di educazione “per adulti” indica che tutti, e non solo le persone in età evolutiva, sono “educabili” e “da educare”, secondo precisi principi di convivenza civile e pacifica, in

²² La definizione deriva da quella di “deprivazione linguistica” (*language deprivation*) che risale a Bernstein (1971). Secondo il sociologo britannico, le ragioni dello “svantaggio linguistico” (che nella teoria di Bernstein, non si traduce necessariamente in “insuccesso”) degli allievi provenienti dalla classe operaia deriverebbero dal fatto che essi possiedono soltanto un cosiddetto “codice ristretto”; invece gli allievi provenienti dalla classe media, o dalla borghesia, possiedono sia il “codice ristretto” che il “codice elaborato”; la scuola richiede necessariamente questo secondo. Per un approfondimento tra disuguaglianza e “svantaggio linguistico” in prospettiva sociolinguistica si veda il contributo di Berruto (1996).

La pedagogia moderna, nella valutazione delle condizioni per il successo o meno dei bambini in ambito scolastico, propone invece la nozione di “deprivazione culturale”, che prende in conto un insieme più complesso di abilità ed esperienze. Pezzotti nel “Dizionario di Pedagogia Speciale” (2017) definisce “deprivazione culturale”: “la condizione di un individuo privato di quel complesso di abilità sociali, di esperienze e occasioni per esercitare le proprie competenze a causa di un contesto sfavorevole. Si è privati di qualcosa di necessario o di cui si dovrebbe aver diritto: la cultura, l'istruzione e la formazione. Questo svantaggio non solo rende difficoltoso il processo di apprendimento, ma anche quello di adattamento alla cultura e la partecipazione attiva all'interno del gruppo culturale di appartenenza.”

²³ Il Congresso del 1960 dedicò spazio anche all'educazione delle donne, quali membri delle comunità, ma soprattutto in quanto madri, intese come prime educatrici all'interno della famiglia, “la più piccola cellula sociale” (“Seconda conferenza mondiale sull'educazione degli adulti”, p. 13).

²⁴ Questa ambiguità è una delle ragioni per le quali la definizione dei processi di istruzione/educazione/scuola rivolti alla popolazione adulta sono “babelici” (Federighi, 2018).

conformità con un modello normato di cittadino, che risponde a esigenze e a spinte esterne all'individuo.

Quali sono i contenuti a cui va educato il soggetto adulto secondo i dettami della Conferenza di Montreal?

A una “cultura generale”, che consiste innanzitutto nell'apprendimento della “lingua materna”, in forma scritta e orale, e poi anche “al pensiero logico, critico e costruttivo”, “al giudizio estetico e morale”.

Chi è il soggetto dell'azione educativa? L'uomo²⁵, l'individuo, la persona: un attore astratto e non il soggetto storico, “il produttore”, che secondo Federighi sarebbe invece “capace di realizzare i processi di cambiamento necessari allo sviluppo dell'educazione degli adulti e di una ricerca capace di alimentarli” (Federighi, 2018: 11)²⁶.

È interessante notare nel documento che “il problema” dell'analfabetismo e la necessità di una “lotta contro l'analfabetismo” sono considerati esclusivamente in riferimento ai “paesi in via di sviluppo o di recente indipendenza”, quali strumenti a favore del loro processo di crescita economica e democratica, cui sono chiamati a contribuire in modo solidale i paesi “sviluppati”²⁷. L'analfabetismo sembra costituire una linea di demarcazione tra paesi “sviluppati” e paesi “in via di sviluppo”, e così tra nazioni “democratiche” e “non (ancora) democratiche”²⁸.

Il documento presenta infine un terzo elemento di novità, e cioè una concezione complessa dell'adulto, capace di capitalizzare in termini educativi molti tipi di esperienze della sua vita quotidiana (lavoro, vita sociale, tempo libero, sport, ecc.). In questo modo non solo si espande il ventaglio delle occasioni formative, ma soprattutto si valorizza l'individuo adulto, la sua esperienza e la sua innata capacità *trasformativa*, travalicando i limiti del mero “recupero scolastico”. Questi principi, a disposizione della comunità internazionale e quindi anche degli Stati che si trovavano a legiferare in ambito educativo in quegli anni, furono da

²⁵ Benché nel corso del documento (in lingua francese) si faccia riferimento anche alle donne adulte, il testo è declinato esclusivamente al maschile (“gli adulti”, “l'adulto”, “l'uomo”: maschile “neutro”, si direbbe), con alcune specifiche sulle donne, considerate in quanto madri e attrici dei processi di riproduzione. Benché la mancanza di un'attenzione linguistica di genere in un documento datato 1960 non stupisca, in una prospettiva che non voglia scivolare nel presentismo, desidero tuttavia rilevarlo, in vista anche delle riflessioni sul ruolo dell'educazione femminile che saranno proposte successivamente.

²⁶ La “formazione professionale” è infatti distinta dalla “cultura generale”, che ho nominato poc'anzi, concepita soprattutto per ampliare le capacità di adattamento allo sviluppo del mondo produttivo. Nel 1949 l'Unesco approvò le prime Raccomandazioni sulla formazione e l'orientamento professionale. Da queste deriva infatti il “Trattato di Roma” della Comunità Economica Europea del 1957, che all'articolo 128 prevedeva l'adozione da parte del Consiglio dei Ministri “dei principi generali per realizzare una politica comune di formazione professionale capace di contribuire all'armonioso sviluppo sia delle economie nazionali sia del mercato comune”.

²⁷ L'alfabetizzazione è concepita in questo periodo storico come spartiacque tra società sviluppate e non. È utile in tal senso tenere in considerazione la prospettiva sviluppatasi nell'ambito dell'antropologia del linguaggio. I suoi studiosi, infatti, hanno cercato di superare sia la tesi “orientalista”, affermata attraverso le teorie novecentesche secondo cui l'alfabetizzazione sarebbe un tratto essenziale e distintivo tra “civilizzato” e “selvaggio”, sia l'idea secondo la quale la scrittura ci separa dall'altro (Besnier, 2001). Concepite e indagate come *habitus*, le attività di scrittura e di lettura sono intese come attività di carattere sociale, culturale e cognitivo, che riproducono così ideologie, categorie strutturali e dinamiche sociali più ampie.

²⁸ Se oggi questa polarizzazione presenta molte criticità – soprattutto per la loro prospettiva eurocentrica – in questa fase della storia appare comunque piuttosto stridente, se si considerano le condizioni politiche, socioculturali ed economiche in cui versavano molti paesi europei, tra cui l'Italia.

spinta a favore di un potenziamento dei dispositivi scolastici, contribuendo alla scolarizzazione di massa; furono inoltre un terreno comune per il germogliare dell'“approccio critico-trasformativo”, che accompagnò le rivendicazioni politiche e sociali degli anni Sessanta e Settanta.

1.4 L'educazione è lotta di classe

Nel quadro storico che si estende fino alla prima metà del Novecento prevale in Italia la tradizione – scolastica, educativa, filantropica, formativa – che definisce il *soggetto*²⁹ come *homo debilis* – finora generalmente denominato “emarginato”. Bisognoso di assistenza, protezione e filantropismo, è concepito come l'educando che fruisce passivamente dell'azione educativa definita dall'*auctoritas* – portatrice di *verità* – e così dai dettami e dai bisogni dei saperi dominanti (Federighi, 2018). Quella che Federighi chiama “Educazione degli adulti” (1984; 2018) ha come *soggetto* un individuo bisognoso di recupero (di conoscenze, di titoli di studio, di abilità), o portatore di una domanda di promozione per la sua inclusione nelle *élite* sociali. Non è quindi motore di *trasformazione* del mondo e quindi anche di sé stesso, piuttosto può aspirare al cambiamento individuale per il tramite dell'azione educativa formulata da altri, di cui è fruitore³⁰. Paulo Freire è uno dei teorici dell'“approccio critico-trasformativo”, che si sviluppa tra gli anni Sessanta e Settanta; in quest'epoca si moltiplicarono le spinte teoriche, politiche e sindacali in favore di una *trasformazione*, intesa come modificazione delle condizioni sociali, ambientali e materiali che producono la subalternità, attraverso processi collettivi capaci di individuare al di fuori del soggetto le cause della sua “oppressione” e di sovvertire le dinamiche asimmetriche di potere vigenti nella società neoliberista che si stava progressivamente imponendo a livello globale. In termini educativi si trattava di sovvertire l'“oppressione” delle masse da parte dell'*auctoritas* – secondo Freire le classi dominanti, il potere dello Stato.

Nel 1970 vide la luce un altro testo fondamentale, che influenzò profondamente il clima politico e culturale dell'epoca, ispirando diverse esperienze di quegli anni: *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, di Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. I due Sociologi francesi propongono un'analisi critica del ruolo giocato dal sistema scolastico nella riproduzione educativa e sociale: la sua funzione venne interpretata in termini ideologici, a partire dall'idea del sistema scolastico come portatore di una *violenza simbolica* che “maschera il dominio” (*Ibid.*: 22). Gli autori proposero una forte critica ai dispositivi educativi, deputati a imporre un potere arbitrario tramite sistemi di dominazione

²⁹ Soggetto è da intendere qui in termini pedagogici, come il destinatario dell'azione educativa (Federighi, 2018: 11).

³⁰ Paulo Freire definisce questa dinamica attraverso la metafora della “banca”: l'educazione, propria delle epistemologie imperanti e dei modelli scolastici, è un processo trasmissivo di saperi individuati sulla base dei bisogni delle classi dominanti e per la perpetuazione della società, finalizzato all'assimilazione e alla diffusione di una determinata visione del mondo, fatta di principi, valori, comportamenti (Freire, 1971). In questo senso “l'educazione degli adulti” diventa una sorta di “agente educativo” degli “oppressi”, che li passivizza nel ruolo di meri apprendenti (“clienti”, spettatori), senza fornire loro la possibilità di utilizzare gli strumenti educativi per una trasformazione delle condizioni di lavoro, sociali e di vita da cui deriva la loro subalternità.

che si materializzano anche nelle asimmetrie di potere interne al sistema scolastico (insegnanti-studenti, educatori-educandi).

Un'interpretazione in chiave sociale venne assegnata ai processi educativi rivolti all'età adulta da F. M. De Sanctis nella sua *Educazione in età adulta* (1975), e soprattutto in *Educazione degli adulti in Italia* (1978): tutte le esperienze della vita quotidiana e sociale sono portatrici di “valenze educative” (in positivo o in negativo), agendo sui soggetti in termini *trasformativi*. La vita materiale e intellettuale degli individui e le loro *trasformazioni* dipendono quindi dalla consapevolezza, e quindi dal controllo, delle “valenze educative” che derivano dalle esperienze che fanno. L'autore riconosce così una capacità autoriflessiva da parte dei *soggetti* dell'educazione e, conseguentemente, la possibilità da parte loro di agire sui sistemi di produzione – materiale, culturale, intellettuale – e sulla *trasformazione* di sé. Formazione non è più quindi un insieme di contenuti predefiniti e confezionati pronti all'uso passivo del discente per mano di altri, ma è l'esperienza sul posto di lavoro, nella vita quotidiana, nelle relazioni sociali. Un impianto teorico di questo tipo spingeva verso il superamento dell'idea di “recupero scolastico”, tradizionalmente alla base dell'educazione rivolta ad adulti, per la valorizzazione invece dell'esperienza del soggetto. È un cambio di paradigma fondamentale perché guarda alle possibilità di azione del *soggetto* nell'educazione.

Attraverso spinte teoriche differenti, in questa fase della storia l'educazione acquisì nuovi significati, soprattutto come strumento per la *trasformazione*, attraverso processi collettivi, delle condizioni che erano alla base della “marginalità” di alcune fasce della popolazione, principio dell'ingiustizia sociale. I subalterni, insomma, continuavano a essere *i soggetti* dell'attività educativa, ma potevano finalmente occupare spazi agentivi e politici differenti³¹.

Questi impianti teorici, intersecandosi e supportando i movimenti operai, studenteschi e femministi degli anni Sessanta e Settanta, si condensarono in esperienze diverse, che sembravano muoversi in direzioni simili. L'educazione, come strumento per la *trasformazione* dell'individuo e del mondo, acquisì un ruolo di primo piano nei processi che si identificavano nella “lotta di classe”. Questa era intesa come lo spazio per la critica del “principio di autorità” (Ulivieri, 2022), e come contesto attraverso il quale realizzare l’“emancipazione degli oppressi” (Freire, 1971), attraverso un movimento collettivo di “autoliberazione”, fondativo di un nuovo ordine sociale³².

L'educazione si fece collante tra le rivendicazioni, terreno di contestazione e di teorizzazione, insomma, dei movimenti politici democratici del Secondo Dopoguerra. La sua decostruzione, e successivamente la sua rielaborazione, nei processi condivisi delle fabbriche, nei campi, nei collettivi, erano al servizio delle classi subalterne, per la loro

³¹ Una delle esperienze precorritrici in questo senso è stata quella dei “Centri di Orientamento Sociale” (COS), fondati dal filosofo e pedagogista Aldo Capitini già nel 1944; per approfondimenti sulla pedagogia del filosofo perugino e sul suo movimento non-violento si veda Bobbio (1975), Capitini (2010), Catarci (2013).

³² Insieme all'opera teorica dei pensatori citati è utile annoverare quella di coloro che negli stessi anni contribuirono al fervore educativo e politico che li ha contraddistinti: la già citata “rivoluzione silenziosa” di Anna Lorenzetto (Fasulo e Sorbo, 2018), Don Milani e la scuola di Barbiana, Danilo Dolci, Bruno Ciari e il “Movimento di Cooperazione Educativa”, per citare solo alcuni dei più noti. Per approfondimenti sui movimenti educativi “democratici” tra gli anni Sessanta e Settanta, si vedano Baldacci, (2020); Benelli (2020); Betti (2022); Pongiluppi (2025); Sani (2004).

emancipazione; espressione di un nuovo universo culturale di riferimento in opposizione a quello dominante, che per secoli aveva rappresentato l'unica accezione della Cultura e quindi la sola impartita dalla scuola.

Sulla scia di queste nuove teorie, e soprattutto di un fermento culturale e sociale che cambiò profondamente la società italiana tra gli anni Sessanta e Settanta, rivoluzionando anche il ruolo dell'educazione quale fucina della *trasformazione*, nacque e si sviluppò l'esperienza dei corsi delle “150 ore” per il diritto allo studio dei lavoratori e delle lavoratrici.

Le “150 ore” si collocano in una fase già matura di teorizzazioni e pratiche del movimento della scuola e operaio (Tornesello, 2005: 58). Frutto di una contrattazione sindacale del settore metalmeccanico che, contestualmente al rinnovo del Contratto Collettivo del Lavoro, nel 1973 ottenne il permesso retribuito per studio e formazione culturale di 150 ore³³, divenne presto un diritto di tutte le lavoratrici e i lavoratori, e successivamente una possibilità per l'intera popolazione adulta. I corsi delle “150 ore” furono molto frequentati, prima da operai e operaie, poi anche da casalinghe e disoccupati. Quelle esperienze educative e sindacali si fusero con le rivendicazioni collettive che portarono a conquiste civili come il diritto alla salute pubblica, all'aborto, al divorzio. I corsi, infatti, se da una parte continuarono a rispondere a quell'esigenza del “pezzo di carta” nei termini del recupero scolastico, dall'altra presero forma intorno a istanze generali e collettive, a prospettive di valorizzazione degli individui secondo una concezione di sé come classe. Così gli studenti stessi progettavano i corsi, insieme a delegati sindacali e docenti, se ne facevano attori e promotori, a seconda degli interessi, delle esigenze, dei desideri di formazione, chiedendo il coinvolgimento di settori diversi dell'istruzione e del mondo culturale, compresa l'università, e travalicando esplicitamente il recupero, *tout court*, di competenze e saperi scolastici dimenticati o trascurati. L'esigenza di “recupero” venne soppiantata da quella di “diritto allo studio”, inteso come volontà degli individui di “migliorare la propria cultura”, fatto che poneva l'accento più sulla volontà intrinseca dei soggetti che sul recupero scaturito dalle esigenze altrui (lo Stato, il mondo del lavoro, ecc.) (Barbano, 1982; Marescotti, 2017).

Educazione della classe lavoratrice e organizzazione del lavoro, che si traduce in sfruttamento nella realtà della fabbrica degli anni Sessanta e Settanta, erano in stretta correlazione, parte dello stesso *continuum*: agire sulla prima significava poter imprimere forza trasformatrice alla seconda, e così cambiare le condizioni di lavoro e di vita, della classe operaia. Intervenire sull'educazione dei lavoratori e delle lavoratrici si traduceva, come fine ultimo, nella costruzione di una “coscienza di classe” che trovava espressione attraverso un preciso linguaggio, temi specifici, dava forma e si articolava intorno a una certa visione del mondo³⁴.

³³ Soprattutto nel nord-ovest del Paese, sotto la spinta del settore industriale, all'interno del quale nacque un movimento politico-sindacale in grado di coinvolgere e influenzare diversi settori della popolazione lavoratrice, studentesca e civile. Per approfondimenti su questa fase dei movimenti politico-sindacali, associati anche allo sviluppo dell'educazione, si vedano: Barbano (1982); Bianco (2006); Boschiero *et al.* (2015); Causarano (2007); De Sanctis (1978); Frisone (2014); Gurrieri (1975); Mayo (1999; 2025); Mayo & Vittoria (2017); Pongiluppi (2022; 2025); Rossetti Pepe (1975); Tornesello (2005).

³⁴ Il tema della “costruzione della coscienza di classe” ha avuto un ruolo di rilievo soprattutto nell'esperienza delle “150 ore” torinesi. Sono stati molti i convegni, i seminari e i dibattiti sul tema, tutte occasioni confluite in una ricerca – “costruzione della coscienza di classe” – intrapresa dal sindacato in collaborazione con

Le diverse esperienze delle “150 ore”, la fitta attività di riflessione e ricerca sviluppatasi intorno a esse, seppero ampliare la pertinenza della “coscienza di classe” oltre l'organizzazione del lavoro *tout court*: salute, relazioni familiari (e ruolo della donna in particolare) questione migratoria (sud–nord) e scuola.

Nei resoconti dell'epopea delle “150 ore”³⁵ è unanime un senso di nostalgia e insieme di fallimento quando, dopo una fase di stanca dei movimenti politico–sindacali negli anni Ottanta, i corsi per i lavoratori passarono da una gestione più autonoma, sotto l'egida sindacale, a una loro graduale istituzionalizzazione per mano del Ministero dell'Istruzione (Farinelli, 2023). Questo coincise in realtà anche con i cambiamenti politici, economici, sociali e del mercato del lavoro nell'epoca storica immediatamente successiva agli anni Settanta. Lo smantellamento della “scuola della Repubblica”, di Calamandrei e di ispirazione gramsciana, prese avvio già negli anni Ottanta, con i lavori che avrebbero un decennio più tardi dato esito all'accordo di Maastricht sulla politica economica europea, e all'imporsi di una visione aziendalista dell'educazione, voluta dal mondo dell'imprenditoria industriale e produttiva, e piegata alle esigenze del libero mercato.

Con l'avvento della scolarizzazione di massa si modificò gradualmente la composizione della popolazione che si iscriveva ai corsi. La transizione da corsi per lavoratori a quelli per casalinghe e disoccupati prima, e soprattutto da corsi per operai sindacalizzati a “scuole per immigrati” poi – Centri Territoriali Permanenti e successivamente i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti – costituì un cambio di passo sostanziale in termini di diritti, di programmazione didattica e impostazione educativa, di geografia del potere interno ai corsi (Pongiluppi, 2025). Ebbe luogo un graduale passaggio da una concezione collettiva e *trasformativa* dell'educazione rivolta alla popolazione adulta, alle politiche scolastiche neoliberiste che tuttora dettano la linea di indirizzo del mondo dell'educazione, della scuola e della formazione professionale (Causarano, 2025); tutte, infatti, ripropongono o il *soggetto “homo faber”* – il lavoratore non specializzato da plasmare a seconda delle esigenze tecnologiche e di sviluppo del mondo produttivo – o l’*“homo debilis”* (Federighi, 2018: 11) – il subalterno che, nella sua dimensione individuale di emarginato “bisogno”, subisce la proposta educativa sotto forma di filantropia, assistenzialismo.

Risvolti specifici e innovativi all'interno delle “150 ore” ebbero i corsi “per sole donne”, che diedero esito a percorsi di autoriflessione collettiva e teorizzazioni sulla condizione della donna (ruoli sociali, salute, relazioni familiari, maternità, ecc.), ispirati e connessi ai movimenti femministi dell'epoca e alle loro rivendicazioni.

1.5 “Le 150 delle donne”: una forclusione istituzionale

La definizione di “educazione femminile” evoca atmosfere cupe e “medioevali”, di tempi

università, docenti delle “150 ore” e studenti–lavoratori. La ricerca doveva svolgersi dentro e fuori dalle aule e avere una ricaduta direttamente sui materiali e le attività didattiche di classe, in un'organizzazione circolare di (auto)riflessione-ricerca-sperimentazione didattica.

³⁵ Questa fase rappresenta nella letteratura di settore e nei resoconti di chi vi ha preso parte una sorta di epoca d'oro dell’“educazione per adulti”, sia in termini pedagogici e di sperimentazione didattica, sia politico-sindacali.

e luoghi in cui le bambine erano e sono escluse dal diritto all'istruzione, ed eventualmente indirizzate verso specifici percorsi educativi, plasmati intorno a una categorizzazione su base sessuale e di genere. Rinvia a un lungo capitolo della storia italiana ed europea, conclusosi in tempi relativamente recenti, durante il quale l'educazione delle ragazze e delle donne si configurava secondo due esigenze principali: quella di separarle dagli uomini – un distanziamento che rispondeva a necessità di ordine morale e politico – e di impartire loro un sapere “minore” (Covato e Leuzzi, 1989). Trasversalmente alle classi sociali, l’“educazione femminile” era finalizzata a consolidare ruoli sociali associati al genere, secondo una sua concezione predeterminata su base biologica e sessuale, fondamento della nazione patriarcale: la donna come moglie, madre, principale attrice del processo di riproduzione. Soprattutto nelle aree più liminali e svantaggiate della società, la formazione femminile mirava altresì alla preparazione di forza lavoro al servizio di specifici settori produttivi. Oltre a quello di separare le donne dagli uomini all’interno dei percorsi educativi e scolastici, si imponeva la necessità di mantenere inalterate le relazioni di potere tra i generi all’interno della società, rimarcandone le posizioni e arginando il più possibile la mobilità sociale per il tramite della formazione, attraverso il consolidamento di comportamenti e aspettative sociali associati al maschile e al femminile (Ulivieri, 2022)³⁶.

Come è accaduto in molti altri ambiti, la formazione rivolta alla popolazione adulta è l’esito di una tradizione e di una storia androcentriche, che considera cioè lo studente – maschio – come parametro neutro di riferimento (Laot, 2021). Negli anni Settanta la forza dirompente delle “150 ore”, come abbiamo già visto, riuscì a mettere in discussione una concezione classista del sapere, attraverso l’elaborazione di principi e di pratiche collettive della scuola e dell’istruzione. Nelle mosse iniziali dei suoi protagonisti, mediate dalla componente sindacale, questa *trasformazione* non riguardava tuttavia il rapporto tra i generi. Anche se la rivendicazione e la fruizione del “diritto allo studio” inerivano anche a un ampio gruppo di donne sindacalizzate, non è sulle loro specifiche esigenze, sugli interessi, o sulle particolari problematiche sul lavoro che prese forma il progetto di una cultura operaia. Fu invece la convergenza dei movimenti neofemministi e del femminismo sindacale a far emergere l’esigenza di una declinazione di genere nell’analisi delle problematiche del mondo del lavoro, e così anche nella configurazione della scuola. La corrente del neofemminismo in quegli anni rese le donne coscienti di una doppia subalternità e di un doppio sfruttamento ingenerato dalla loro condizione, contemporaneamente, di studentesse o lavoratrici e di donne. Come i loro colleghi, erano sottoposte al classismo che organizza i gruppi sociali, allo sfruttamento come forza lavoro; subivano tuttavia al contempo la discriminazione che derivava dalla loro condizione di donne. Emerse così il tema del doppio lavoro – remunerato e domestico – e della “doppia presenza” delle donne – dentro e fuori casa. Mentre il primo femminismo sindacale, che pur aveva permeato i movimenti delle lavoratrici nel periodo precedente alla Seconda guerra mondiale, mirava all’ottenimento di pari diritti tra donne e uomini (secondo un approccio “emancipazionista”), in una prospettiva di “uguaglianza” tra i generi, il neofemminismo del Secondo Dopoguerra si riconosceva nella filosofia della “differenza” mirando alla “liberazione”: le donne non volevano uniformarsi a modelli

³⁶ Come riferisce Inoue a proposito dei percorsi scolastici dedicati alle ragazze giapponesi sul finire del XIX secolo, l’educazione di genere si pone a fondamento della nazione patriarcale (Inoue, 2003).

maschili, ma rivendicare il riconoscimento della loro differenza, anche nel contesto del lavoro.

Sulla diffusione dei Consigli di fabbrica si innestò la nuova partecipazione femminile nei sindacati italiani. La crescente presenza delle donne in diversi settori produttivi alimentò il dibattito sulla loro partecipazione ai sindacati in tutto l'Occidente. Benché si trattasse di uno sviluppo di lungo periodo (Lunadei *et Al.*, 1999; Chianese, 2008), la partecipazione delle donne assunse una nuova urgenza su scala internazionale in concomitanza con la crescita della scolarizzazione delle giovani donne, con la loro partecipazione alle lotte studentesche, con la diffusione del movimento femminista.

Le attiviste del sindacato introdussero pratiche femministe all'interno delle strutture di consultazione e rappresentanza delle lavoratrici, dando forma a compagini separatiste, i "Coordinamenti Donne" (Frisone, 2020). Questi ultimi, che sostituirono le precedenti "Commissioni femminili" all'interno delle fabbriche, videro la partecipazione di sindacaliste, lavoratrici intercategoriale e interconfederali, in uno spazio di confronto orizzontale e separatista, dove convergevano le istanze della lotta di classe e quelle dei movimenti femministi (Frisone, 2025). Il sindacato diventò così uno dei contesti in cui si sviluppò l'attivismo delle donne negli anni Settanta, e i corsi monografici delle "150 ore" ne furono una declinazione centrale, soprattutto in alcune zone d'Italia. Verso la seconda metà degli anni Settanta, infatti, quando i "Coordinamenti donne" erano ormai realtà consolidate e riconosciute, i corsi delle "150 ore" vennero individuati dalle sindacaliste come spazi di formazione e confronto che potevano costituire un'occasione formativa per chi risultava più colpita da un sistema di istruzione classista e selettivo. Inoltre, i corsi potevano costituire momenti e luoghi separatisti di confronto e di costruzione di una coscienza collettiva, che prendeva ispirazione dalle teorizzazioni, le istanze e le prassi femministe. Si rivendicarono così corsi esclusivamente femminili "fatti dalle donne, per le donne", a partire dalla consapevolezza che una radicata discriminazione fondata sul genere aveva storicamente impedito loro di sentirsi a proprio agio sia nell'ambito della produzione che del "consumo" di cultura (Soldani, 1989). Il tradizionale disagio delle donne nei confronti delle strutture educative fu messo al centro della riflessione, in ottica *trasformativa*: l'educazione come strumento di cambiamento, la scuola come luogo di resistenza e controcultura; accezioni che erano già al centro del processo di collettivizzazione della cultura attraverso il progetto del "diritto allo studio per i lavoratori" venne declinato in ottica femminista (Frisone, 2025).

Il femminismo sindacale non si sviluppò uniformemente in tutto il Paese, ma prevalentemente nelle regioni industrializzate del Nord-Ovest: lo stesso accadde per i corsi "per sole donne". Reggio Emilia, Genova, Torino e Milano si distinsero per le loro esperienze femministe all'interno dei corsi delle "150 ore", pur nell'eterogeneità delle loro configurazioni, delle pratiche e delle interpretazioni locali. A Torino in particolare, l'"Intercategoriale donne", coordinamento sindacale interprofessionale e interconfederale, assunse un ruolo centrale anche nell'organizzazione e nella promozione dei corsi separatisti delle "150 ore". La critica del primo corso tematico misto sulla condizione femminile, svoltosi nella primavera del 1975 presso la Facoltà di Lettere – ritenuto da molte partecipanti come eccessivamente intellettuale e scollegato dalla realtà delle lavoratrici (Cinato *et Al.*, 1979; Intercategoriale Donne, 1981) – divenne il punto di partenza per la mobilitazione delle

donne che, sia nel sindacato sia nei collettivi cittadini, iniziarono a interrogarsi sulla possibilità di una svolta femminista nei corsi. Nacque da queste riflessioni il primo “corso monografico sulla salute delle donne”³⁷, in concomitanza con un episodio che entrerà a far parte dell'epopea dei movimenti femministi torinesi: l'occupazione dell'ospedale ginecologico Sant'Anna per il riconoscimento e l'applicazione del diritto all'interruzione volontaria di gravidanza³⁸.

Benché l'esperienza dei corsi separatisti non sia durata a lungo, si rivelò fondamentale non solo per il suo impatto sulle condizioni di migliaia di lavoratrici, ma anche sull'emersione di istanze e rivendicazioni femministe che ebbero un effetto reale sulla configurazione di diritti civili (diritto all'aborto, al divorzio, solo per citare gli esiti più eclatanti), di salute (nascita dei consultori e del Sistema Sanitario Nazionale) e sull'emergere di un *discorso* femminista sulla condizione della donna in Italia. Nel contesto specifico dei corsi, i monografici per sole donne organizzati dall'“Intercategoriale Donne” torinese permisero di sperimentare pratiche collettive femministe all'interno di uno spazio formativo, e quindi una diversa interpretazione dell'educazione, delle sue configurazioni e delle sue pratiche. Strumenti e prassi erano infatti mutuati dalle esperienze dei femminismi: partire da sé, nel piccolo gruppo, attraverso la pratica del raccontarsi, di condividere, di affidarsi ad altre donne. Si presentavano come un'occasione inedita per ricomporre la propria identità di donne al di là dei ruoli assegnati e “riprendere parola” (Frisone, 2014: 165).

Quello dei corsi “per le donne organizzati dalle donne” è stato un capitolo fondamentale, eppure rapidamente dimenticato della storia della formazione rivolta alla popolazione adulta in Italia – complici, forse, le successive evoluzioni di questo settore dell'educazione e la “memoria possessiva” (Passerini, 1991) delle protagoniste di quegli anni. Quelle esperienze sono state capaci di portare un punto di vista nuovo all'interno del mondo dell'educazione, di rivoluzionarne contenuti e metodi, ma anche di incidere in modo significativo nella realtà sociale e culturale del Paese. I “corsi per sole donne” costituivano infatti una proposta formativa rivolta alla popolazione femminile – studentesse universitarie, docenti, lavoratrici, casalinghe – in grado di superare i principi stessi dell'educazione femminile tradizionalmente intesa. Non una formazione per modellare i ruoli del femminile, ma percorsi di studio e riflessione pensati da, per e a misura di donne, per rispondere ai desideri delle soggettività coinvolte, e finalizzati a scardinare le strutture culturali che cristallizzavano i ruoli sociali associati al genere. In questo modo non solo il maschile non

³⁷ *Riprendiamoci la vita: la salute in mano alle donne. Corso monografico di 150 ore sulla salute delle donne*, 1978.

³⁸ Il corso si svolse tra il 1978 e l'inizio del 1979, lasciando alle coordinatrici e alle organizzatrici molto materiale su cui riflettere: “tutti gli incontri furono registrati, trascritti e verbalizzati: in essi, l'aspetto più evidente era la presa di parola delle donne” sindacaliste, studentesse universitarie, lavoratrici o casalinghe che fossero (Adorni e Tabor, 2025: 58). A partire da quelle riflessioni sarebbe stato organizzato un corso monografico sulla salute mentale delle donne nel 1980, in una realtà, come quella di Torino – anche per la presenza dell'imponente struttura manicomiale di Collegno – in cui l'esperienza basagliana sarebbe entrata a far parte della storia e dell'identità della Città, anche in prospettiva femminista, attraverso l'attività e la riflessione di figure centrali come quella di Maria Teresa Battaglino, la quale seppe unire le esperienze femministe a quelle della psichiatria anti-istituzionale (Adorni e Tabor, 2025: 58). Esperienze simili, ma eterogenee, emersero nei corsi milanesi, a partire dall'esperienza seminale e rivoluzionaria che si rappresentava nello slogan “Più polvere in casa, meno polvere nel cervello!”, cui partecipò come docente nel quartiere di Affiori anche Lea Melandri, o dagli scontri tra il Consiglio di Facoltà di Lettere e i movimenti femministi a Genova (Frisone, 2025).

rappresentava più un modello neutro per l'analisi dei bisogni formativi della popolazione adulta, ma si prendevano in conto desideri, proiezioni di sé e strategie nuovi.

Quelle esperienze, seppur dimenticate, sono entrate a far parte del femminismo torinese – anche nelle sue declinazioni più “vulgate” – contribuendo alla costruzione dei significati e delle prassi che l'educazione impartita e praticata nelle “scuole per donne” assume oggi all'interno delle scuole informali e attraverso il suo personale, secondo una prospettiva universalista del femminismo, che si declina al contempo su una concezione *etnicizzata* (Ong, 2003) del femminile quando guarda alle donne della diaspora.

1.6 Questione della lingua, questione nazionale e alfabetizzazione

Nella storia italiana dei processi educativi, scolastici o formativi rivolti alla popolazione adulta l'educazione linguistica ha rivestito un ruolo centrale. Come abbiamo visto, si è declinata principalmente secondo due prospettive, che hanno connotazioni insieme socioculturali ed educative: l'alfabetizzazione, intesa come “lotta all'analfabetismo”, e l'“italianizzazione”³⁹, sotto le più diffuse vesti dell'“antidialealismo”. La prima, comune a diversi paesi europei e alle loro colonie (Canut, 2021a), si posiziona tra gli obiettivi tracciati dagli organi sovranazionali già a partire dalla fine degli anni Quaranta. La seconda risponde all'esigenza di uniformità linguistica, a favore di una varietà considerata “migliore” e adatta a rappresentare l'unità nazionale⁴⁰. Nel contesto italiano quest'ultima presenta delle peculiarità, conseguenza dal lento e articolato processo di unificazione politica, socio-culturale e così linguistica del Paese, che attiene in parte alla “Questione della lingua”⁴¹. L'insegnamento delle abilità strumentali di lettura e scrittura si è quindi sovrapposto all'affermazione di una varietà considerata “nazionale”, a discapito di quelle “dialettali”, simbolo dell'arretratezza socioculturale, economica e civile, della frammentarietà politica e identitaria dell'Italia dell'epoca. Non stupisce quindi che gli sforzi in ambito scolastico, sin dagli esordi della costruzione della Nazione, si siano concentrati su queste due azioni.

A partire dal Dopoguerra, la “Questione della lingua” travalicò le pareti dei salotti letterari e divenne un tema politico, strettamente correlato al processo di scolarizzazione di massa (Mengaldo, 1994). Il ruolo sociale della *lingua*, infatti, impose allo Stato di occuparsi prima

³⁹ Il termine “italianizzazione” indica i processi di uniformazione linguistica in direzione dell'italiano e dell'italofonia – nelle accezioni sia degli usi che delle strutture della lingua – finalizzati a erodere gradualmente spazio d'uso alle varietà denominate “dialettali”. Per approfondimenti sul tema si vedano: De Mauro (1970); (1977); Berruto (1987); (1994); Grassi, Sobrero e Telmon (2003); Marazzini (1994); Mengaldo (1994); Sobrero (1993).

⁴⁰ Nei nazionalismi di matrice europea tale unità linguistica è contemporaneamente anche “politica”, “identitaria” e “culturale” (Herzfeld, 1992).

⁴¹ La “Questione della lingua” (e la “Nuova Questione della lingua”, che emerge a partire dall'intervento di Pasolini, pubblicato nel 1964 su “Rinascita” [Pasolini, 1972]), è nata ed è nota soprattutto in ambito letterario sin dal *De vulgari eloquentia* dantesco (Coletti, 1987; De Mauro, 1970; Durante, 1981; Marazzini, 1994; Migliorini, 1988; Montanari e Peirone, 1975; Sabatini, 1977; Serianni e Trifone, 1993; Simone, 1980; Stussi, 1972; Vitale, 1978). Cercando di tracciarne sinteticamente i contorni, possiamo definirla come una discussione interna ai circoli letterari e intellettuali della Penisola, in merito all'individuazione della varietà linguistica più adatta per l'uso scritto in ambito letterario. A partire dalla metà del ventesimo secolo, soprattutto attraverso figure come quella di Antonio Gramsci, la “Questione della lingua” travalicò i confini della letteratura e acquisì tinte sociali e politiche.

di tutto di quali “varietà linguistiche” la popolazione avrebbe dovuto parlare, e soprattutto scrivere, nei differenti ambiti della vita sociale.

A seconda dei contesti e delle fasi, della storia dell’“educazione per adulti”, come abbiamo visto, in Italia alfabetizzare la popolazione ha significato: trasformare gli abitanti in “cittadini”; “liberare” la popolazione dall’arretratezza culturale, sociale e civile delle campagne e dalle “culture tradizionali locali”, per la costruzione dello stato democratico; fornire alle classi subalterne gli strumenti per “emanciparsi” dal “dominio borghese” – innanzitutto in termini culturali – e fondare una nuova cultura delle “classi proletarie”.

Quest’ultima accezione è evidente soprattutto a seguito dei processi di urbanizzazione e di mobilità interna verso le regioni nord-occidentali del Paese, a partire dalla fine del Secondo conflitto mondiale. Influenzati anche dal “giacobinismo linguistico” di Gramsci (Mengaldo, 1994), e dalle teorie marxiste che accompagnarono i movimenti operai, molte delle esperienze e delle personalità di rilievo degli anni Sessanta e Settanta nella formazione per adulti hanno affidato un ruolo di primo piano all’educazione linguistica.

Nel primo ventennio successivo al Secondo conflitto mondiale, insomma, coesistevano in contesto italiano spinte diverse, volte a istruire – innanzitutto alla *lingua* – le classi sociali che risultavano più svantaggiate dal punto di vista socioculturale ed economico. Seppur a grandi linee, è possibile raggrupparle in due attori e due articolazioni principali. Da una parte lo Stato promuoveva azioni finalizzate a dare forma a un sistema di istruzione che rendesse i suoi cittadini capaci di partecipare alla realtà civica del Paese. Dall’altra i movimenti politici e l’attivismo politico-sindacale, soprattutto di matrice marxista, guardavano all’educazione in accezione emancipatoria. La responsabilità politica dello Stato esprimeva l’urgenza di un’istruzione massiva di base, che influisse sulle condizioni socioculturali e occupazionali dei suoi cittadini e soprattutto sulla coesione interna al Paese in chiave civica e/o nazionalista; mentre l’attivismo pedagogico che si esprimeva in quegli anni attraverso figure celebri come Don Lorenzo Milani⁴², Anna Lorenzetto⁴³, Danilo Dolci, Marco Lodi, o

⁴² Vicino alle prospettive linguistiche gramsciane, ma con accezioni differenti, Don Lorenzo Milani, priore del piccolo paesino fiorentino di Barbiana dal 1954 al 1967, è noto – anche grazie a *Lettere a una Professoressa* – per la sua forte critica al sistema scolastico “tradizionale” e per l’attività di educazione sperimentale a favore “degli emarginati”, fortemente politicizzata, sulla scia delle teorie “critico-trasformative” già viste in precedenza. La lingua è il *primum* per Don Milani nell’educazione delle classi subalterne che aspirino all’emancipazione: “solo attraverso il possesso della lingua, appannaggio dei ricchi che la sprecano, fa diventare veramente uomini, altrimenti si vive, e così rischiano di vivere i suoi ragazzi, in un perpetuo *deficit* culturale, umano e politico” (Mengaldo, 1994: 17). La lingua di cui parla il priore è quella italiana, nell’accezione di “lingua borghese ripulita dai suoi arcaismi e dai preziosismi letterari” (*Ibid.*: 18). Il dialetto e le lingue locali dovevano essere abbandonati. Quella della scuola “tradizionale” invece era la lingua borghese, “inutilmente complessa e ricercata”, stereotipata e astratta, dominio delle classi dominanti che l’hanno utilizzata per escludere le subalterne. Come si evince dalle *Lettere di Don Milani priore di Barbiana* (1980), l’educazione linguistica è innanzitutto sviluppo di capacità espressiva, argomentativa, e di scrittura; era vista da Don Milani in funzione umana e politica: la *lingua* dei padroni doveva essere acquisita dai “poveri”. “Lettere a una professoressa” influenzò profondamente le esperienze di “educazione per adulti” dell’epoca, e innanzitutto quella delle “150 ore”, che in molti casi lo adottarono come libro di lettura e manuale di scrittura nei corsi.

⁴³ Lorenzetto partecipò alla delegazione italiana che partecipò al Congresso mondiale dei ministri dell’educazione a Teheran nel 1965, dove pronunciò la celebre relazione “La nuova educazione degli adulti che sorge dall’alfabetizzazione”, tradotta poi in diverse lingue. Collaborò con l’Unesco proprio nell’ambito del contrasto all’analfabetismo e delle azioni a favore dell’alfabetizzazione; fu infatti incaricata di dirigere la Divisione “Alfabetizzazione” e quella “Educazione degli Adulti” a Parigi. Nel 1970 fu altresì insignita del premio “Nadezda Krupskaja”.

nelle attività di gruppi organizzati come GISCEL⁴⁴, MCE⁴⁵, Cidi⁴⁶, o ancora attraverso progetti politico-sindacali come i corsi delle “150 ore”, guardava all’educazione nelle sue accezioni più politiche. La cultura, che si rivolgeva finalmente alle classi più povere attraverso l’azione pedagogica, fungeva per questi secondi da terreno di conflitto e riscatto sociale a favore degli “oppressi”. La letteratura storico-pedagogica delinea spesso due fronti contrapposti, soprattutto a partire dalla fine degli anni Sessanta. Il Ministero dell’Istruzione mostrava ancora un’impostazione fortemente gentiliana – classista e verticistica nell’azione pedagogica e nell’articolazione di ruoli e funzioni interni alla scuola – mentre arrancava nella costruzione di un sistema pubblico di istruzione che si estendeva ancora a macchia di leopardo, lasciando sguarnite spesso le aree più depresse del paese. L’educazione linguistica promossa dallo Stato si conformava a una prospettiva nazionalista alla *lingua*. Vi si contrapponevano le esperienze di educazione democratica, già citate in precedenza, attraverso prassi pedagogiche e collettive che si situavano al di fuori dei binari formali dell’istruzione, le quali promuovevano invece una visione *trasformativa* dell’educazione, in opposizione al classismo della scuola gentiliana, all’impreparazione del Ministero e del suo personale. Insieme all’esperienza della GISCEL e delle sue “Dieci Tesi”, emersero quelle delle altre associazioni di “insegnanti democratici”, impegnati nella problematizzazione dell’educazione linguistica, nel rinnovarla rispetto ai dettami del passato, attraverso una messa in discussione dei metodi didattici, della varietà linguistica oggetto di insegnamento, del presunto monolinguisma degli italiani e della scuola, dei rapporti di potere all’interno del mondo dell’educazione (relazione insegnante–allievo, partecipazione alla vita scolastica da parte della popolazione, accesso all’educazione per tutti, soprattutto per le classi subalterne). Si assistette a un impegno sul campo di insegnanti elementari, medi, appoggiati dagli universitari. Queste esperienze si situano nel clima politico degli anni Sessanta e Settanta, in una fase di sviluppo della riflessione sociolinguistica in Italia, soprattutto a partire da autori come Bernstein e Labov, nonché del progredire dell’istruzione di massa (De Mauro, 1978; Mengaldo, 1994; Renzi e Cortelazzo M. A., 1977).

Gli intenti della ricostruzione genealogica che qui ho proposto non mirano tanto a indagare i termini di questa contrapposizione, ma piuttosto a identificare le modalità secondo cui queste due compagini hanno interpretato l’educazione rivolta alla popolazione adulta, e quella linguistica nello specifico, in una fase storica che si estende tra la prima fase della Ricostruzione dopo il Conflitto Mondiale e la progressiva configurazione dello Stato

⁴⁴ Nel novero delle esperienze di educazione linguistica di questo periodo non possono mancare le “Dieci tesi per un’educazione linguistica democratica” (<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> [ultima consultazione marzo 2026]). Si tratta di un testo collettivo redatto nel 1975 dai soci della GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica, costituitosi nel 1973 in seno alla SLI – Società di Linguistica Italiana), con l’intento di definire i presupposti teorici e le linee di intervento nel campo dell’educazione linguistica e rivolgendosi a studiosi e insegnanti “democratici”, impegnati in questo campo disciplinare. Sebbene il documento non sia stato formulato espressamente per gli adulti, ha avuto ampia risonanza in tutto il mondo educativo. Le “Dieci tesi” sono un manifesto del clima politico dell’epoca, rappresentativo sia della valenza politica dell’educazione, sia del ruolo cardine affidato a quella linguistica. Pur rimettendo innanzitutto alla scuola il compito della formazione linguistica, il documento costituì una aspra critica all’“educazione linguistica tradizionale” (e così, alla “Scuola tradizionale”) – simile a quella mossa all’interno dei corsi delle “150 ore” e tra i banchi della scuola di Barbiana – perché prescrittiva, imitativa, parziale e inefficace.

⁴⁵ “Movimento Cooperazione Educativa”.

⁴⁶ “Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti”.

democratico nel Secondo Dopoguerra. Non è rilevante tanto indagare i termini di tale dualismo – un conflitto che vedrebbe da una parte uno Stato nazionalista, promotore di un sapere dominante e classista, e dall'altra i movimenti democratici per la liberazione degli “oppressi” – ma piuttosto rilevare un clima comune in quegli anni, che guardava all'educazione come strumento di edificazione in prospettiva collettiva e socioculturale, pur con obiettivi e modalità differenti. Questo clima, come vedremo, ha conosciuto virate sostanziali già a partire dagli anni Ottanta, con conseguenze rilevanti nell'azione educativa rivolta alla popolazione adulta e nei suoi significati.

Un esempio rappresentativo di tale prospettiva è rappresentato dall'esperienza del celebre “Maestro d'Italia”, che richiede di essere messa in evidenza, anche per l'eccezionalità della sua portata in termini di *trasformazione*, e per la risonanza che ha avuto nella vita sociale e culturale dell'Italia degli anni Sessanta e Settanta. Mi riferisco al programma televisivo “Non è mai troppo tardi”, condotto da Alberto Manzi. Il format faceva parte dei programmi di “Telescuola”, finalizzati a colmare, attraverso il piccolo schermo, le lacune strutturali della scuola pubblica – soprattutto nelle zone più periferiche e depresse⁴⁷ – e permettere a giovani adulti e ad adulti di accedere all'istruzione di base e ai diplomi elementare e di scuola media. La trasmissione condotta da Manzi, in collaborazione col Servizio Centrale della Scuola Popolare del Ministero dell'Istruzione, si rivolgeva in particolare alla popolazione analfabeta o scarsamente istruita, attraverso un'opera di alfabetizzazione di base per mezzo del piccolo schermo⁴⁸.

Se la figura di Alberto Manzi è certamente interessante, inserita nel clima culturale, politico e pedagogico dell'epoca, soprattutto per come ha saputo interpretare nel palinsesto Rai una visione “democratica e attiva” dell'educazione⁴⁹, mi sembra centrale porre l'attenzione sulla scelta ministeriale di un'educazione (linguistica) per adulti affidata al mezzo televisivo. Il progetto del programma non si limitava alla messa in onda delle puntate; prevedeva che fosse accompagnata dalla costituzione di punti di ascolto televisivo su tutto il territorio nazionale – i PAT, che dovevano essere più di duemila nel territorio italiano – che un assistente didattico seguisse la trasmissione insieme al pubblico di allievi e poi svolgesse con loro l'attività didattica di consolidamento. Non era quindi una semplice messa

⁴⁷ La sigla di apertura del programma lo definiva “Corso di istruzione popolare per adulti analfabeti”: era infatti finalizzato a “recuperare” quei cittadini analfabeti che, superata l'età della “scolarizzazione”, costituivano in quegli anni ancora un'emergenza per il governo italiano. Come spiega De Mauro (1978), all'inizio degli anni Sessanta erano quattro milioni.

⁴⁸ “Non è mai troppo tardi” è andato in onda sul canale nazionale per ben 8 anni, dal 1960 al 1968, nella fascia preserale – poco prima di cena e dopo la giornata lavorativa. Fu seguitissimo (dagli adulti analfabeti, ma anche da bambini e ragazzi), e permise a un milione e mezzo di persone di ottenere la licenza elementare (Benetton, 2021).

⁴⁹ Collaboratore del “Movimento di Educazione Civica”, è considerato un “maestro militante”, interprete della pedagogia attiva che deriva dalla lezione di Freinet (le cui teorie ispirano tutta l'“Educazione democratica” cui ho fatto cenno precedentemente) e Dewey, si è occupato per tutta la vita di alfabetizzazione, intesa nella sua accezione civica e sociale e come strumento di liberazione degli “oppressi in Italia, ma anche in diversi paesi dell'America Latina. Non sembra tuttavia che Manzi sia stato scelto dalla RAI per i suoi orientamenti politici in ambito pedagogico, piuttosto per coincidenze “all'italiana”, come lui stesso spiega in una delle sue ultime interviste, dalla quale traspaiono le sue posizioni, tutt'altro che vicine a quelle del Ministero dell'epoca (<https://www.youtube.com/watch?v=gKQ7GbworSw>). Era all'epoca Ministro della Pubblica Istruzione Nazareno Padellaro, già pedagogista di riferimento in epoca fascista, teorico della “Scuola di mistica fascista *Sandro Italico Mussolini*”, e interprete dell'idealismo gentiliano. Per approfondimenti sulla figura di Alberto Manzi si vedano Benetton (2021); Cambi (2005); Carnevaro *et Al.* (2017); Manzi, G. (2014).

in scena della scuola attraverso gli schermi: la didattica televisiva voleva rendere quel pubblico “la classe”, creando una vera e propria interazione tra studenti e insegnante televisivi (Farné, 2017; Michelini, 2024). La tecnica di Manzi si dimostrò congeniale agli obiettivi del Ministero di una divulgazione rapida ed efficace dell'alfabetizzazione, che doveva diventare finalmente massiva. Se consideriamo, infatti, la funzione morale della televisione in quel periodo storico, e la sua capacità di amplificare il portato ideologico dell'educazione, insieme alla dimensione rituale e collettiva dello spettacolo televisivo, si riesce a scorgere l'ampiezza dell'esperienza del “Maestro d'Italia”. Consapevole dell'urgenza e della necessità di alfabetizzare, ma anche delle carenze strutturali e delle profonde disuguaglianze territoriali nella Penisola, il governo affidò alla radiotelevisione il compito impellente di fornire all'intera popolazione gli strumenti di base (leggere, scrivere e fare di conto), considerati presupposti necessari per lo sviluppo culturale, civico e economico del Paese⁵⁰. Questo non mette solo in luce una diversa concezione della televisione e dell'intrattenimento, ma evidenzia inequivocabilmente l'importanza data all'educazione nell'epoca storica successiva al Ventennio e al Secondo conflitto mondiale, e interpretata prioritariamente nell'accezione di educazione linguistica.

Pur nell'intento comune di facilitare l'accesso all'educazione per le classi sociali più svantaggiate, lo Stato e i movimenti politico-pedagogici hanno interpretato in modo talvolta molto diverso l'importanza della formalizzazione dell'azione educativa. La questione relativa all'istituzionalizzazione dell'educazione rivolta alla popolazione adulta ha costituito un termine di contrapposizione epistemologica e politica centrale tra i due, di cui si riconoscono gli echi nelle prassi e nei *discorsi* sviluppatisi intorno alle scuole per adulti nelle epoche successive.

1.7 Scuole per immigrati

Nel percorso che tra gli anni Ottanta e Novanta ha portato i corsi “sperimentali” per i lavoratori a essere istituzionalizzati come “educazione permanente”, in linea con gli altri paesi europei, la fiamma innovatrice che aveva caratterizzato l'esperienza delle “150 ore” si è lentamente affievolita (Toniolo Piva, 2015). Con il mutare dello scenario politico ed economico, l'influenza dei sindacati sulla gestione dei corsi declinò progressivamente: da strumento di emancipazione collettiva e giustizia sociale, si trasformarono in percorsi più pragmatici, finalizzati a fornire competenze essenziali affinché la popolazione adulta potesse adattarsi alle nuove esigenze del mercato del lavoro, dettate dalle linee pregnanti individuate a livello europeo. Di pari passo con la crescente flessibilità di quest'ultimo, presero forma nuovi modelli di “formazione continua” (Pongiluppi, 2025). Questo cambio di paradigma favorì un ritorno negli anni Novanta a un'istruzione per adulti focalizzata su esigenze di tipo pratico-opportunistico⁵¹ (Alberici, 2002). In Italia questo cambiamento si concretizzò con

⁵⁰ Per approfondimenti sull'uso della televisione come mezzo educativo nell'Italia di quegli anni si vedano: Boero (2023); Bravi (2024); De Martino e Del Gottardo (2021); Puglisi (1967); Pongiluppi (2025).

⁵¹ Nel panorama internazionale, le conclusioni della V Conferenza Mondiale sull'Apprendimento in età adulta, tenutasi nel 1997 ad Amburgo, segnarono un cambiamento di paradigma nelle politiche educative globali, indirizzando le politiche nazionali verso una visione di educazione “inclusiva” e “continuativa”, per rispondere alle esigenze di un mondo in perpetuo cambiamento.

l'ordinanza ministeriale n. 455 del 1997, che riconobbe l'importanza di aggiornare le competenze della popolazione adulta, per rispondere ai mutamenti del mercato del lavoro e alle esigenze della società. L'atto amministrativo pose le basi per la creazione dei Centri Territoriali Permanenti (CTP). Mentre le "150 ore" furono l'esito di conflitti sindacali, i CTP presero forma in risposta alle sfide di una società in cambiamento, coerentemente con gli impegni internazionali dell'Italia, offrendo a una popolazione adulta eterogenea e "vulnerabile" l'opportunità di migliorare le proprie competenze e favorirne l'integrazione sociale e lavorativa (Pongiluppi, 2025). Se i corsi rivolti agli adulti avevano da sempre risposto sia a istanze collettive sia ad aspirazioni di sviluppo individuale, la loro evoluzione sembrava privilegiare sempre di più le seconde, considerando lo studente adulto nella sua dimensione di singolo, in linea con le politiche neoliberiste che si sarebbero imposte di lì in avanti nella scuola, come in altri ambiti della realtà economica, sociale e politica (Causarano, 2025)⁵².

Alcuni anni più tardi il DPR 263 del 2012 istituì i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA)⁵³, istituti scolastici rivolti specificamente alla popolazione di età superiore ai sedici anni, per la prima volta autonomi; il Miur li identificò come soggetto pubblico di riferimento per la costituzione delle Reti territoriali per l'apprendimento permanente⁵⁴.

Le attuali scuole per adulti rappresentarono una sostanziale frattura rispetto alle fasi immediatamente precedenti, rottura che rispondeva alla complessità di ordini diversi di condizioni ed esigenze, intersecando tematiche differenti. Infatti, se poniamo l'attenzione alle evoluzioni del "diritto allo studio", rivendicato da lavoratrici e lavoratori nelle esperienze educative e conflittuali degli anni Sessanta e Settanta, in direzione di un "sistema

⁵² La riforma Moratti del 2003, che sanciva il diritto alla formazione continua nell'ambito della globalizzazione, fu seguita dall'accordo Stato-Regioni del 2007, che recepiva le linee guida europee per lo sviluppo delle competenze chiave negli adulti lungo tutto il corso della vita, con un'attenzione particolare ai gruppi considerati "vulnerabili" nel contesto nazionale, regionale e locale.

⁵³ I CPIA rappresentano oggi l'ultima tappa del processo di istituzionalizzazione della cosiddetta "Istruzione degli Adulti". Il superamento dei CTP avvenne con la Legge Finanziaria del 2007, che li riorganizzò, rinominandoli "Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti". Dotati di autonomia amministrativa, organizzativa e didattica, furono istituiti con il Decreto Ministeriale del 25 ottobre 2007, che ridefiniva anche l'assetto organizzativo e didattico dell'istruzione per adulti, comprendendo i corsi serali. Con il Decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012, i CPIA divennero le istituzioni scolastiche dedicate ai corsi per la popolazione adulta. La piena attuazione del nuovo ordinamento avvenne tuttavia solo nel 2015, quando furono attivati i percorsi di istruzione di "primo" e "secondo livello", nonché quelli di "alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana" (AALI). I CPIA si rivolgono oggi alla popolazione adulta o a persone minorenni di età non inferiore ai 16 anni.

⁵⁴ Il Ministero considera i CPIA Rete Territoriale di Servizio del sistema di istruzione, deputata a realizzare sia attività di istruzione destinate alla popolazione adulta che attività di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo in materia di istruzione degli adulti: "Secondo il Miur e sulla scorta di una significativa letteratura di settore, il CPIA può rappresentare un punto di riferimento istituzionale stabile, strutturato e diffuso per coordinare e realizzare – per quanto di competenza – azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento per la 'presa in carico globale' della popolazione adulta, in particolare per favorire l'innalzamento dei livelli di istruzione e il consolidamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente" (Bianchi e D'Antone, 2024: 21). Nel 2014, il MIUR definì quattro macroaree di intervento all'interno di un sistema integrato di istruzione per adulti che mirasse a orientare e predisporre percorsi attuativi:

- Istruzione e Formazione Professionale;
- Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS);
- Scuola-Lavoro;
- Educazione Permanente per gli Adulti (EdA).

I CPIA, che si pongono a quest'ultima accezione, si pongono in posizione di regia per tutti gli altri.

formativo integrato”⁵⁵, che si rivolge oggi a soggetti “in condizioni di vulnerabilità”⁵⁶, lo scarto di significato è sostanziale. Tale “sistema”, promosso per mano istituzionale, cerca di tenere insieme, non senza difficoltà, aspetti dell’educazione per adulti da sempre contraddittori (Bianchi, 2021). Infatti, se in Italia tradizionalmente la scuola per adulti si configura sotto le sembianze del “recupero”, le esperienze scolastiche ed educative della fase successiva alla Seconda guerra mondiale avevano fornito due principali, e diverse, letture di tale obiettivo. Da una parte l’azione educativa si era piegata alle esigenze del mondo del lavoro e della costruzione di uno Stato nazionale – nella doppia accezione di responsabilità dello Stato nei confronti delle fasce più marginali della popolazione sul piano socioeconomico e culturale, ma anche di affermazione del *discorso* nazionalista – dall’altra aveva costituito una rivendicazione dal basso, critica e aperta, di cultura per la promozione collettiva e individuale dell’individuo.

Ciò che la letteratura pedagogica sembra tenere poco in considerazione nell’analisi delle evoluzioni dell’“educazione per adulti” in Italia è, tuttavia, il ruolo giocato dai processi di mobilità internazionale e dalle loro trasformazioni, con il modificarsi delle rotte e delle destinazioni, anche a seguito dei mutamenti delle politiche migratorie europee e della loro progressiva *razzizzazione* (Fanon, 1992; Miles, 1992). Insieme alle trasformazioni sociali, economiche e del mondo del lavoro, è quindi necessario che l’analisi tenga conto non solo dei processi di mobilità, ma anche delle evoluzioni del concetto di cittadinanza e dei suoi requisiti, in termini pratici e simbolici. Che cosa significasse essere cittadino, e quindi appartenere a una comunità nazionale, quali fossero i requisiti per esercitare i diritti di cittadinanza, soprattutto per chi proveniva dalle ex colonie, sono questioni che hanno subito nel corso del tempo trasformazioni sostanziali e la scuola, da sempre chiamata a contribuire alla formazione del cittadino in termini civici, morali e culturali, ha di conseguenza modificato i suoi *discorsi* e le sue prassi.

Dagli anni Novanta la presenza tra i banchi di scuola di studenti extraeuropei giunti in Italia per mobilità internazionale si fece via via più preponderante; le scuole per adulti si trovarono così al cospetto di nuove istanze individuali e rinnovati mandati istituzionali⁵⁷. Se prima avevano avuto il compito di alfabetizzare le masse, educare i cittadini più marginali, professionalizzare i giovani della dispersione scolastica, i loro obiettivi avrebbero risposto

⁵⁵ Il concetto di “sistema formativo integrato” rivolto agli adulti comincia a emergere con l’“Accordo sul lavoro” del 1993 tra il Governo e le Parti sociali, riconsiderando l’idea pedagogica originaria – e, dunque, la sinergia tra diverse agenzie per contribuire alla formazione integrale della persona–cittadino–professionista, autonomo e consapevole – e vede l’interconnessione tra istruzione scolastica, formazione professionale e educazione permanente. Per approfondimenti, si veda Bianchi (2021).

⁵⁶ “[...] ovvero chiunque non abbia completato il ciclo di istruzione, migranti economici, richiedenti protezione internazionale, NEET ecc.” (Bianchi e D’Antone, 2024: 19). Tale “vulnerabilità”, come si vedrà, assume connotazioni specifiche già a partire dalla crisi economica che colpisce l’Europa e dai mutamenti del mercato del lavoro e della composizione dei lavoratori già dagli anni Ottanta.

⁵⁷ L’associazione TREELLE (Life Long Learning) già nel 2007, e cioè dieci anni dopo la nascita dei CTP, a partire dallo studio di INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) relativo all’anno scolastico 2007–2008, (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) che la partecipazione alle attività dei CTP era marcatamente differenziata tra popolazione italiana e popolazione straniera, vale a dire che gli studenti italiani erano presenti in stragrande maggioranza (90%) nei corsi di alfabetizzazione funzionale (informatica, lingue straniere, attività culturali) e in misura assai ridotta nei percorsi di istruzione (28%); gli stranieri costituivano invece l’utenza principale dei corsi di istruzione (72%), mentre partecipano in misura ridotta ai corsi di alfabetizzazione funzionale (TREELLE, 2010, pp. 120–125).

ora alla parola d'ordine *integrazione*. Ben presto gli istituti del primo ciclo di istruzione diventarono le “scuole di italiano”, nelle quali l'egemonia dei corsi di “lingua seconda”⁵⁸ guidava l'agenda di tutta la programmazione didattico-educativa⁵⁹ dei CTP, e successivamente dei CPIA. Il concetto di “recupero” assunse così accezioni nuove, ritagliate intorno alla necessità da un lato di riabilitare la popolazione proveniente dalle ex colonie da culture primitive e secondarie, dall'altro di educarla ai principi delle democrazie europee. Le persone in movimento erano soggette al recupero di competenze e titoli di studio non più per l'esigenza di accedere a un diritto di istruzione non goduto, ma secondo il principio ontologico e allocronistico che le pone al di fuori del tempo (Fabian, 1983). A questo si aggiunse gradualmente l'esigenza securitaria che motivava in modo sempre più formalizzato e capillare il controllo e l'esclusione di una popolazione indesiderata, innervando i diversi ambiti di articolazione dello Stato. La scuola interiorizzava così un *discorso* neocoloniale, paternalista e securitario sulle persone in movimento, e contribuiva attraverso le sue prassi alla sua riproduzione e al suo consolidamento⁶⁰.

Seppur permeate dalle spinte ideologiche e dalle prassi che hanno attraversato l'educazione per adulti in Italia, le cosiddette “scuole per immigrati” costituiscono una frattura nella parabola attraverso cui essa prese forma proprio nel loro tradursi in dispositivi di verifica, classificazione ed esclusione di una parte della popolazione residente all'interno dei confini nazionali, identificando i nuovi “ultimi” sulla base della loro condizione di “immigrati”. *La lingua*, in questo senso, assunse un ruolo simbolico determinante, facendosi baluardo e strumento dell'*integrazione*, elemento di discriminazione tra gli individui e dispositivo per la loro esclusione. Di pari passo, l'educazione linguistica, sulla quale si basa il processo di riabilitazione e di *integrazione* della “popolazione immigrata”, occupò una posizione centrale nell'azione della scuola, deputata a alfabetizzare i nuovi cittadini a un “nuovo linguaggio”, che acquisì rinnovate sfumature linguistiche, culturali, civiche, morali.

Nonostante i CPIA costituiscano l'ultima tappa del lungo percorso di riconoscimento e formalizzazione dell'educazione rivolta ad adulti, costituendo essi un'istituzione scolastica per la prima volta autonoma, e quindi provvista di una dirigenza scolastica e di maggiore dotazione finanziaria, sono molte le carenze e le criticità che spingono gli autori a definirli come un processo “incompiuto”⁶¹. L'istituzionalizzazione dell'istruzione per adulti, infatti, non è riuscita ad affrancarsi in modo significativo dall'articolazione che caratterizza le scuole per bambini e ad adolescenti, finendo per dividerne buona parte degli aspetti

⁵⁸ La definizione “italiano come lingua seconda” non compare mai nei dispositivi normativi di fonte legislativa. Gli ordinamenti dell'istruzione degli adulti utilizzano l'espressione percorsi di “Alfabetizzazione e Apprendimento della lingua italiana” (AALI), finalizzati al conseguimento della certificazione del raggiungimento del livello A2, secondo i parametri del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) elaborato dal Consiglio d'Europa (Porcaro, 2021).

⁵⁹ L'educazione linguistica fa parte della missione fondamentale del Consiglio d'Europa di “raggiungere una maggiore unione tra i suoi membri ed è fondamentale per l'effettivo godimento del diritto all'istruzione e degli altri diritti umani individuali e dei diritti delle minoranze nonché, più in generale, per lo sviluppo e il mantenimento di una cultura della democrazia” (Council of Europe (2020), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare* [M. Barsi, E. Lugarini, & A. Cardinaletti, Trans.], in *Italiano LinguaDue*, 12, 2).

⁶⁰ E ciò avvenne anche attraverso rapporti di collaborazione tra Ministero dell'Interno e dell'Istruzione, articolati su piani diversi, come si vedrà nel prossimo capitolo.

⁶¹ Si vedano per esempio: Altin (2022); Bianchi (2021); Bianchi e D'Antone (2024); Bianchi e Ravasio (2023); Cornacchia (2013); Marescotti (2017); Bianchini e Pongiluppi (2024); Pongiluppi (2025); Toniolo Piva (2015).

didattici, organizzativi, amministrativi, oltre che obiettivi e modalità di funzionamento.

Benché si configurino prima di tutto come istituti secondari di primo grado, i CPIA annoverano nella loro proposta formativa quattro tipi di corsi:

- di primo livello primo periodo (scuola secondaria di primo grado),
- di alfabetizzazione e apprendimento in lingua italiana – AALI, per l'ottenimento di certificazioni di livello A1 e A2 del QCER,
- di primo livello secondo periodo (biennio di scuola secondaria di secondo grado),
- di “garanzia delle competenze” (lingue straniere, alfabetizzazione digitale, ecc.).

La maggior parte delle attività dei CPIA, soprattutto nelle zone urbane, si concentra tuttavia sulla glottodidattica dell'italiano come lingua seconda (corsi AALI) e sull'organizzazione di percorsi di primo livello, rivolti a chi spesso fatica a veder riconosciuti i titoli di studio ottenuti in paesi non europei. La maggior parte della popolazione studentesca, infatti, è straniera, giunta in Italia per mobilità internazionale. Questi due aspetti, fondativi delle scuole per adulti di oggi, contribuiscono alla loro definizione vulgata di “scuole per immigrati”, che spesso pone gli Istituti in una posizione specifica e (sempre più) liminale nel panorama scolastico italiano (Bianchi e D'Antone, 2024). Il loro peso politico inoltre è molto risicato sia nell'amministrazione centrale (Ministero dell'Istruzione e del Merito), sia in quella locale (Uffici Scolastici Regionali e Territoriali). I CPIA accusano tutte le criticità che affliggono le scuole del primo ciclo⁶², con l'aggravante che, non dovendo adempiere all'obbligo di istruzione, sembrano essere “meno necessari”. Sono maggiormente concentrati nei grandi centri, lasciando così scoperte molte zone periferiche. Spesso le sedi condividono i locali con altri istituti scolastici, o sono alloggiate in luoghi adibiti ad aule e per questo non sempre adeguati (sedi comunali, parrocchie, circoli ricreativi, ecc.). Il personale è quasi sempre sottostimato, poiché non vi è interdipendenza tra il numero delle richieste di iscrizione, gli spazi, e l'organico effettivamente assegnato. Una consistente parte delle richieste di iscrizione non viene così soddisfatta e molte persone rimangono escluse dal sistema di istruzione. L'assegnazione dei posti all'interno dei percorsi scolastici, infatti, non sembra seguire criteri chiari e omogenei: spesso non vi è un'organizzazione precisa, in grado di garantire a tutti l'accesso alla scuola, secondo criteri di territorialità o equità che governano le altre scuole del primo ciclo⁶³. Per tutte queste ragioni molte volte rimangono escluse le persone con maggiori difficoltà: donne con bambini piccoli al seguito, persone con problematiche fisiche, psichiche o psicologiche, studenti analfabeti, individui con una rete sociale ristretta⁶⁴.

⁶² Carenze infrastrutturali e di organico, disomogeneità e disparità territoriale, immobilismo e incapacità di rispondere alla complessità dei bisogni educativi e formativi (Cornacchia, 2013).

⁶³ Il diritto a frequentare i corsi obbedisce piuttosto alla legge del “chi arriva per primo” ed è in grado di gestire le lunghe attese che le operazioni di iscrizione amministrativa e didattica richiedono. D'altra parte, le comunicazioni da parte dei CPIA sui giorni di iscrizione e sulle modalità di svolgimento sono spesso difficili da reperire.

⁶⁴ Un ultimo elemento da tenere in considerazione riguarda la preparazione del personale del CPIA. Gli insegnanti che operano all'interno delle scuole degli adulti non sono reclutati in modo diverso da quelli degli istituti comprensivi che si rivolgono alle persone in età evolutiva: non è previsto un profilo specifico, né un percorso formativo *ad hoc* per la preparazione del personale. L'organico docente è quindi lo stesso della scuola primaria – insegnanti la cui formazione è ritagliata principalmente sui bisogni e le caratteristiche di allievi in

Queste difficoltà si traducono in vuoto istituzionale, mancato riconoscimento delle competenze acquisite in contesti formali e informali, e resistenza alla personalizzazione attraverso percorsi flessibili, in contraddizione con le raccomandazioni europee, che suggeriscono anche misure di sensibilizzazione, orientamento e supporto per gli apprendenti. L'apparato burocratico e didattico dei CPIA si dimostra spesso incapace di riconoscere e valorizzare il "capitale linguistico" (Bourdieu, 1982) degli studenti, appiattendolo le loro competenze, (spesso) plurilingui, su una didattica monolingue, finalizzata innanzitutto all'apprendimento dell'italiano. Manca infine una declinazione di genere nelle politiche scolastiche, nella normativa e nelle scelte didattico-organizzative dei CPIA.

età evolutiva – e della secondaria di primo grado, suddiviso in classi di concorso che corrispondono alle discipline impartite all'interno dei corsi di "terza media". La scelta di insegnare nelle scuole degli adulti dipende quindi da propensioni individuali, da scelte fortuite e spesso dal bisogno di ritirarsi dalle fatiche della "scuola del mattino". Lo stesso vale per il personale ATA, e per i dirigenti scolastici dei CPIA. Se le norme di funzionamento degli istituti sono molto simili, diverse sono le tempistiche, i bisogni educativi e le modalità di accesso all'istruzione: il personale che giunge a dirigere i CPIA è quindi spesso impreparato e costruisce sul campo le conoscenze e le competenze necessarie.

Capitolo secondo. Regimi di *inclusione* e di *esclusione* nell'educazione alla *lingua*

2.1 L'educabilità degli “immigrati”

Il principio di educabilità, attraverso la scolarizzazione, segna tradizionalmente il confine tra chi è ammesso a far parte di una “comunità nazionale” (Anderson, 1983) e chi ne rimane invece escluso. In questo processo ambivalente l'educazione linguistica svolge da sempre un ruolo di primo piano in contesto europeo (e coloniale), in quanto strumento utilizzato dallo Stato per il consolidamento e la trasmissione di una varietà linguistica *legittima*, essenza stessa della Nazione (Bourdieu, 1982), e per la classificazione di *linguaging* (Becker, 1991) e parlanti.

Come abbiamo già visto, nella recente storia d'Italia i dispositivi per istruire, formare o educare la popolazione adulta hanno rappresentato strumenti e contesti di gestione della “marginalità”. A seconda dei tempi storici, sono stati indirizzati a una popolazione adulta e marginale per contrastare analfabetismo, povertà, dialettismo, disoccupazione, in uno spazio istituzionale liminale (Bianchi e D'Antone, 2024). Sin dal periodo post-unitario l'educazione linguistica ha ricoperto un ruolo cruciale, intesa innanzitutto come processo di italianizzazione – e quindi di trasmissione di una lingua “eletta” (Bourdieu, 1982), capace di incarnare e veicolare “i valori identitari e culturali” di un paese (Canut, 2021a) – anche attraverso l'ostracizzazione degli altri *linguaging* del contesto sociolinguistico italiano, in primis “i dialetti”. Alla base di questo principio risiede una concezione isomorfa di spazio, identità e cultura (Hazard, 2007), che si sostanzia nell'equazione “di natura” che comprende la nazione, il popolo, la cultura e la lingua, su cui si fondano i nazionalismi europei (e la gestione delle loro colonie). Blommaert (2009), ispirandosi a Hobsbawm (1975), suggerisce di interpretare questa ideologia, che si materializza nelle politiche e nelle tecnologie dell'educazione linguistica, come un paradosso che deriva dalla globalizzazione del capitale; mentre quest'ultima riduce progressivamente il potere e lo spazio d'azione degli Stati nazionali sul piano economico, essi incrementano la loro autorità politica su scala nazionale attraverso la solidificazione e l'espansione delle loro infrastrutture.

In *The Age of Capital*, Eric Hobsbawm (1975) described the paradox of the late nineteenth century, whereby the classic nation– states of Europe were formed at a time when capital became effectively globalized. While the state became less and less of a relevant scale economically, it became the central political scale, and the expansion and solidification of a transnational economic infrastructure went hand in hand with the expansion and solidification

of a national infrastructure: new political systems, education systems, communication systems, and military systems. High modernism set in. The development of “standard”, national languages was, of course, an important part of this nation building process, and when the discourse of trade and industry started conquering the globe, it did so in newly codified and glorified national languages (Blommaert, 2009: 415).

La tradizione linguistica europea¹ e la genealogia degli stati-nazione borghesi che compongono l'Europa dettano infatti la linea ideologica su cui poggia l'*integrazione* dei nuovi cittadini. L'equazione culturalista che associa la *lingua* alla nazione² indirizza anche le strategie istituzionali che l'Europa mette in campo nei confronti delle persone che vi giungono da altri paesi (considerati “poveri”). Il principio di territorializzazione delle *lingue*, e quindi delle “culture” di cui sarebbero emblema, si proietta in questo modo sui processi di mobilità internazionale attraverso gli individui, le loro identità e le pratiche linguistiche. Se la globalizzazione delle merci e dei prodotti dal centro alle periferie segue traiettorie che trascendono i particolarismi locali, nella direzione opposta i processi di globalizzazione che riguardano la mobilità delle persone si frammentano nella molteplicità degli *ordini nazionali* (Blommaert, 2010). Poiché l'assunto delle politiche europee è che l’“inclusione” sociale, lavorativa e quindi economica dei nuovi cittadini si realizzi attraverso un processo di “adattamento alla cultura europea”³ nel processo di acquisizione delle *lingue nazionali*, le azioni finalizzate all'apprendimento linguistico svolgono un ruolo centrale nel governo delle mobilità umane (Blommaert, 2010).

Le politiche di confine che hanno caratterizzato l'assetto italiano negli ultimi trent'anni hanno influenzato gli immaginari sulle migrazioni, e così anche le politiche educative, facendo virare l'educazione degli adulti (Federighi, 2018) sulla scia della parola d'ordine *integrazione*. L’“inclusione” sociale dei nuovi cittadini dipende dall'apprendimento della lingua italiana, che è al contempo principio di partecipazione sociale per coloro che provengono da realtà nazionali considerate “povere”, e “pietra miliare dell'invulnerabilità della nazione” (Herzfeld, 2022 [1992]: 118). Si instaura in questo modo una stretta correlazione tra scuola e processi di mobilità nella formazione della popolazione adulta: la prima è investita della gestione dell'*integrazione* dei nuovi cittadini, aderendo ai dettami normativi del Ministero dell'Interno, mentre le sue azioni si sostengono sulle ideologie che sono alla base delle politiche linguistiche europee. Retorica dell’“inclusione” e regimi di esclusione viaggiano di pari passo (Anderson, 2018 [1983]: 284).

Se la scuola sin dal periodo post-unitario ha ritagliato nella realtà eterogenea e dinamica

¹A partire dalla rivoluzione filologica-lessicografica ottocentesca (Anderson, 1983).

²Canut definisce questa associazione “*ordre-de-la-langue*” (2021a). Scrive l'Autrice a proposito della lingua francese: “La langue française est le produit d'une histoire. Elle s'est patiemment construite à partir du xvii^e siècle, à la faveur de préoccupations d'ordre plus souvent politique que culturel. Homogénéisée, fixée, standardisée au motif d'affermir l'unité nationale, la langue a progressivement mis de côté la diversité des pratiques langagières que, par ailleurs, librement, continue de recueillir l'activité de parole. Au nom de sa domination, la langue a entraîné des hiérarchisations propres à dévaloriser des formes non institutionnalisées ou non écrites remises dans des catégories mal perçues: patois, dialectes, pidgins, mélanges, petit-nègre, etc.” (Canut, 2021c: 15).

³Consiglio d'Europa

(<http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3c6> [ultima consultazione luglio 2025]).

del linguaggio “la lingua legittima” (Bourdieu, 1982), moralizzando il rapporto con i “modi di parlare”, questo è emerso in modo evidente quando “i marginali” da educare sono diventati “gli immigrati”. L'educazione linguistica è finalizzata all’“inclusione” dello straniero in una comunità di cui questi, ontologicamente, non è parte, secondo una concezione territorializzata della variazione linguistica (Blommaert, 2010). L’italiano diventa così strumento per l’inserimento sociale, economico, culturale di coloro che provengono da paesi “in via di sviluppo”, e i “modi di parlare” di cui essi sono portatori si perdono, sintomo del loro divario socioculturale, economico, morale. Attraverso la gerarchizzazione dei diversi *linguaging*, la legittimazione di alcuni e il silenziamento di altri, si rappresentano in questo modo sistemi di dominazione neocoloniale che si riproducono a scuola per il tramite dell’educazione alla *lingua* (Blommaert, 2008; Canut, 2021a).

Nel tentativo di interpretare criticamente tale apparato ideologico e di identificare le implicazioni tra educazione linguistica e politiche migratorie contemporanee, appare pertinente la prospettiva *raciolinguistic*, proposta da Rosa e Flores (2017). I corsi di “italiano per immigrati”, infatti, materializzano la relazione tra ideologie linguistiche e quelle relative alla *razza*, e quindi la correlazione tra *linguaging* e gli individui o i gruppi sociali. Secondo tale prospettiva è possibile scorgere nei dispositivi e nei processi di valutazione, normalizzazione e classificazione dei “modi di parlare” della popolazione “immigrata”, strategie di controllo, discriminazione e esclusione sociale. Un punto di vista di questo tipo contribuisce sia alla decostruzione in chiave critica delle categorie linguistiche utilizzate per la valutazione dei *linguaging* degli individui, sia all’analisi delle politiche e delle prassi scolastiche che si dispiegano nelle proposte formative dei CPIA, nei target glottodidattici, nei sistemi di valutazione e nelle tecnologie didattiche che hanno preso forma di pari passo con le politiche di confine italiane ed europee.

2.2 Il mito della lingua nella società dell’*integrazione*

La disamina condotta sin qui ha messo in evidenza una correlazione sistemica tra competenze linguistiche (in italiano) e diritti di cittadinanza della popolazione “immigrata”, corrispondenza che ha contribuito ad assegnare ai Centri per l’Istruzione degli Adulti il ruolo di “scuole per immigrati”, oltre a sancire rapporti di collaborazione tra CPIA e Ministero dell’Interno. Questa constatazione, insieme alla posizione centrale che le scuole per adulti hanno da sempre assegnato all’educazione linguistica, ha messo in evidenza il ruolo politico di aspetti solo apparentemente linguistici. I “modi di parlare” si rivelano, infatti, terreno di conflitto, poiché rappresentano rapporti di forza interni alla realtà sociale. I valori incorporati nei diversi *linguaging* si inseriscono in specifici *ordini di indessicalità* (*indexical orders*: Silverstein, 2003a)

¹, secondo una concezione del linguaggio come insieme di “risorse linguistiche” (Hymes,

¹ “With stratified normative complexes that organize distinctions between, on the one hand, ‘good’, ‘normal’, ‘appropriate’, and ‘acceptable’ language use and, on the other, ‘deviant’, ‘abnormal’ etc. language use” (Blommaert, 2010: 6).

1996), il cui valore dipende da stratificati paradigmi di tipo economico, culturale, sociale, politico. Una riflessione di questo tipo chiama in causa la tradizione linguistica e sociolinguistica europea, e così quella scolastica italiana; la seconda è uno dei dispositivi delle prime (Bourdieu e Passeron, 1970).

All'interno dell'universo complesso, eterogeneo e mobile del linguaggio, vale a dire dei *linguaging* e delle modalità degli individui di rapportarsi alle possibilità espressive, la linguistica ha tradizionalmente svolto un lavoro di selezione, alla ricerca di sistemi discreti e codificati, che sono al servizio anche delle necessità politiche, identitarie degli stati e dei gruppi sociali (Anderson, 1983; Blommaert, 2020; Bourdieu, 1982). La scuola ha tradizionalmente presupposto tale concezione del linguaggio, come dispositivo di riproduzione simbolica delle forme di dominazione delle *lingue* tra “i modi di parlare”². Il sistema scolastico italiano, come per molti altri paesi europei, ha messo l'accento su un'educazione linguistica finalizzata alla trasmissione di una monolingua, prioritariamente scritta, e delle norme che la definiscono, a discapito delle “varietà non-standard”³ e dell'eterogeneità costitutiva delle pratiche linguistiche che abitano la realtà sociolinguistica. Le classi di “italiano per stranieri”⁴ non fanno eccezione in questo senso.

Nella definizione dei diritti di cittadinanza delle persone “immigrate” sussiste una precisa correlazione tra la provenienza e le (presunte) competenze linguistiche dei cittadini, che trova esplicita rappresentazione in ambito educativo attraverso i cosiddetti corsi di “italiano per stranieri”. Più precisamente, questi ultimi materializzano la relazione tra ideologie linguistiche e quelle relative alla *razza*⁵. Rosa e Flores (2017), definiscono *raciolinguistic* la prospettiva critica che consente di rilevare questo tipo di correlazione⁶. Il concetto di *razzializzazione*, secondo cui la *razza* è un processo sociale in continua evoluzione, immerso in secoli di colonialismo e capitalismo (Alim, 2023: 157), è centrale nei recenti approcci antropologico-linguistici in merito a *lingue* e *razza*⁷. A partire dall'idea che le pratiche linguistiche degli individui e la loro appartenenza a determinati gruppi sociali sono prodotti di un processo di co-costruzione (*co-naturalization*), gli autori de-essenzializzano elementi che la sociolinguistica tradizionale ha sempre considerato neutri e discreti, in grado cioè di identificare un determinato gruppo di parlanti. In questa prospettiva critica, la categoria di

² Il significato del linguaggio si è così trasformato “from language practices [speaking is doing things with words] to a-language-as-a-cultural-object-of-learn” (Canut, 2021b: 23).

³ Siano esse denominate “dialetti”, o attraverso la vasta e complessa gamma delle “varietà dell'italiano”.

⁴ Forse sarebbe più opportuno parlare in questo senso di “italiano per immigrati”.

⁵ Il termine *razza* in questo caso riprende la nozione di *race*, utilizzata da Rosa e Flores (2017), come si vedrà oltre. Benché evochi le riflessioni e le teorie della letteratura femminista antirazzista afroamericana, ribadendo l'importanza di una prospettiva intersezionale, viene presentato in corsivo per fugare ogni ambiguità con le teorizzazioni ottocentesche. Desidero inoltre sottolineare le profonde differenze che esistono tra la storia segregazionista statunitense e quella dei fenomeni migratori in Europa. Il termine *razza* deve in questo contesto essere inteso come “provenienza”, sia in termini geografici che geopolitici, con accezioni che interpellano la *classe* e il *genere*.

⁶ Si vedano anche Alim, S. H. (2016); (2023).

⁷ Per approfondimenti si vedano: Alim (2023); Alim *et Al.* (2020); Canut (2021a; 2021b); Heller e McElhinny (2017); Makoni (2012); Makoni *et Al.* (2002); Severo e Makoni (2020); Urcioli (2020). Questo tipo di approcci critici, nati in seno all'antropologia del linguaggio, alla sociolinguistica, e alla *language ideology* americane, fanno riferimento al contesto statunitense, con evidenti rimandi alla storia segregazionista del Paese. Tuttavia, come suggeriscono gli autori stessi (Flores & Rosa, 2015; 2017; Rosa, 2019), è possibile esportare i principi della prospettiva *raciolinguistic* al contesto delle migrazioni contemporanee, negli Usa come in Europa, grazie al comune rimando alla storia coloniale e neocoloniale, e attraverso un approccio intersezionale.

lingua (Severo & Makoni, 2020) non può essere data per scontata, così come quella di *razza* (RibeiroCorossacz, 2013). Attraverso una prospettiva *raciolinguistic* è possibile guardare ai fatti linguistici e sociali e alla loro correlazione non più come elementi empirici, ma come configurazioni semiotiche e percezioni ancorate al contesto, in grado di materializzare processi di *razzializzazione* nelle *lingue* e di configurazione dei gruppi sociali (Lo & Reyes, 2009: 6).

Come spiegano Flores e Rosa, la definizione di *raciolinguistic* poggia sulla nozione di “*indexical order*” proposta da Silverstein (2003), e soprattutto di “*listening subject*”, teorizzata da Inoue (2006). Quest’ultima costituisce un capovolgimento di paradigma che consente di guardare ai *linguaging* non tanto come elementi per la categorizzazione del parlante e l’identificazione della sua appartenenza a un determinato gruppo sociale, ma piuttosto come risultato di ideologie di matrice politica, culturale, economica, sociale, e così via (*indexical inversion: Ibid.*). Grazie alla nozione di “*listening subject*” le produzioni linguistiche di chi sta acquisendo la *lingua* del paese in cui risiede⁸ non vengono considerate in quanto fatti empirici valutabili in relazione alla provenienza, allo status, o alla condizione del parlante, ma piuttosto come il prodotto di chi le ascolta e le valuta secondo un paradigma dominante, esito di ideologie che ne predeterminano la ricezione e la percezione. Se si considerano i modi in cui sono percepiti i *linguaging* dell’*Altro*, e di conseguenza le diverse declinazioni delle politiche linguistiche europee come processi di reiterazione di dinamiche di potere neocoloniale (Rosa, 2019: 3), è possibile scorgere negli strumenti e nella valutazione, normalizzazione e classificazione dei “modi di parlare” della “popolazione immigrata”, strategie di controllo, oppressione e esclusione sociale. In altre parole, l’analisi dei sistemi di valutazione e percezione di elementi linguistici costituisce una lente capace di rivelare ideologie che sottendono dinamiche di potere economico, politico, sociale, la cui genealogia si radica nella storia coloniale e neocoloniale europea.

Nell’ambito della ricerca in oggetto, la prospettiva che è alla base delle teorie critiche appena descritte, risulta pertinente come approccio teorico e strumento analitico. Nel primo caso consente di mettere in relazione elementi e ideologie linguistici con pregiudizi che riguardano “gli immigrati”, e in particolare le donne in diaspora. L’apporto risulta particolarmente rilevante se si considera il contesto nel quale la ricerca è situata, e cioè “le scuole per immigrati”, la cui programmazione risponde alle politiche linguistiche europee – se non a quelle migratorie – e prende forma dagli assunti ideologici (anche di tipo linguistico) che ne sono fondamento. La sociolinguistica, infatti, si fonda tradizionalmente su categorie quali “lingua nazionale” o “parlante nativo”⁹, tutt’altro che immuni da portati ideologici. Nel

⁸ La cosiddetta “lingua seconda”.

⁹ Sono molte le nozioni altrettanto produttive, in termini ideologici – basti pensare a quelle di “lingua seconda” vs “lingua materna”, di “parlante” vs “non-parlante”, di “parlante nativo” vs “non-nativo” – così come molte altre (“interlingua”, “lingua standard” e così via). Sono categorizzazioni che la sociolinguistica, e in generale la linguistica europea e nordamericana (e, con loro, i dispositivi al servizio delle politiche linguistiche) hanno prodotto e utilizzano regolarmente nella definizione e categorizzazione degli individui dal punto di vista delle competenze e degli usi linguistici che, come sostengono i promotori di un approccio critico a questi temi, sono portatori di concezioni e regimi neocoloniali (Alim, 2023; Alim *et al.* 2020; Canut, 2021b; Heller & McElhinny, 2017; Makoni, 2012; Makoni *et Al.*, 2002; Severo e Makoni, 2020; Urcioli, 2020; in ambito glottodidattico si vedano invece: Darvin, 2015; 2017; Darvin & Norton, 2015; 2023; Garcia, 2017; Norton, 2001; 2013; Norton & De Costa, 2018; Norton & Thooley, 2001).

“mercato linguistico” (Bourdieu, 1982) si instaurano rapporti di dominazione che si rappresentano attraverso i *linguaging* e si costruiscono con essi. La scuola svolge una funzione fondamentale in questo processo di rappresentazione simbolica dei “modi di parlare”, moralizzando il rapporto con i “modi di parlare”. Questa produzione politica delle forme linguistiche dominanti genera “disuguaglianza linguistica” (Blommaert, 2005; 2010), che va di pari passo con le disuguaglianze sociali. Se, come spiega Blommaert, i processi di globalizzazione, al cospetto delle mobilità umane, territorializzano e omogeneizzano le pratiche linguistiche e, con loro, le culture di cui sarebbero rappresentazione, il concetto di *lingua nazionale*, in un contesto di mobilità¹⁰ ha il potere di differenziare, gerarchizzando, chi in quella *lingua* si riconosce perché “appartiene” per nascita alla nazione che rappresenta, rispetto a chi ne è ontologicamente escluso per provenienza. È il concetto stesso di aspirazione alla cittadinanza a essere in gioco, nel considerare le pratiche linguistiche degli individui: attraverso la loro essenzializzazione, queste diventano fattori di valutazione dell'individuo nella sua dimensione politica e come possibile cittadino.

La condizione di chi giunge in un paese europeo, come l'Italia, in un percorso di mobilità attraverso paesi “poveri”, appare così fortemente patologica sotto diversi punti di vista: “l'immigrato” è “muto” nella *lingua* del paese di arrivo, è privo di scrittura, portatore di *linguaging* “poveri” e ancorati all'oralità. Compito della scuola è quello di “guarirlo” attraverso la trasmissione di una *lingua* che è strumento centrale per l'accesso ai mezzi di sostentamento economico e sociale, oltre che a un'idea normata di individuo e di cittadino. La capacità di appropriarsi del “capitale linguistico” nazionale (Bourdieu, 1982) – che si sostanzia nell’“l'italiano”, principio regolatore del processo di “inclusione” lavorativa, economica e sociale – diventa pertanto parametro attraverso cui valutare il processo di guarigione, e così di *integrazione* nella società di arrivo. La *lingua* e il suo percorso di acquisizione sono in questo modo unità di misura della capacità e della volontà di uniformarsi – linguisticamente e quindi anche culturalmente e moralmente – ai dettami (omogenei) della comunità di accoglienza.

La prospettiva *raciolinguistic* costituisce uno strumento analitico attraverso cui interpretare in prospettiva critica le politiche linguistiche che agiscono in contesto scolastico e le pratiche educative che si basano sulle ideologie appena descritte¹¹. Contribuisce inoltre a individuare alcune linee interpretative dei processi di esclusione degli individui, anche attraverso la *razzializzazione* dei loro “modi di parlare”.

Considero espressione della dominazione neocoloniale in ambito educativo anche le retoriche di celebrazione della “diversità”, e le politiche della *liberal democracy* (Flores & Rosa, 2017). Alla riduzione della pluralità linguistica degli individui attraverso la loro normalizzazione a favore della “lingua dominante”, si accompagnano, infatti, le “ideologie dell'alterità” (*ideologies of Otherness*: Canut, 2021b), che esaltano con spirito di generosità il valore “culturale”, “etnico” o “identitario” dei “modi di parlare”, e quindi anche la storia

¹⁰ La mobilità invece “deterritorializza” le pratiche linguistiche, come suggerisce Garcia (2017).

¹¹ È importante tenere presente che la prospettiva *raciolinguistic* non trova implicazioni solo in ambito educativo; le classificazioni linguistiche correlate all'appartenenza a un gruppo sociale possono escludere le popolazioni *razzializzate*, per esempio, dall'accesso alle opportunità e alle risorse in ambito lavorativo (Zentella, 2014), dal diritto all'asilo (Blommaert, 2009) o alla cittadinanza (Ramanathan, 2013).

di cui sarebbero portatori, mentre li relegano a un altrove indistinto e temporalmente cristallizzato (Fabian, 1983)¹². “La protezione delle lingue e delle culture indigene”, secondo un’idea “ecologica delle lingue”, o la valorizzazione del multilinguismo e della multiculturalità secondo le direttive del Consiglio d’Europa¹³, costituiscono declinazioni differenti di uno stesso processo di marginalizzazione (Povinelli, 2002). Nel contesto specifico della formazione per adulti, questi propositi appaiono come un manifesto a cui mancano i contenuti. Non sembra sussistere, per esempio, alcuna possibilità affinché il “capitale linguistico” degli studenti dei CPIA trovi realmente spazio nella costruzione del loro percorso scolastico¹⁴. In altre parole, nel *discorso* istituzionale e pubblico il fatto di parlare “tante lingue” e essere (per questo) portatori di “multiculture” sembra rappresentare un valore di per sé, ma non ha alcuna ricaduta pratica reale. La “lingua del paese ospite”, invece, è utile per trovare lavoro, per “la cittadinanza attiva”, per “l’adattamento”.

2.3 Forme, pratiche e dispositivi di un’associazione “di natura”

L’universo simbolico che prende forma dall’associazione di natura tra diritti di cittadinanza e competenze linguistiche in una *lingua nazionale*, si sostanzia nelle pratiche delle scuole per adulti di oggi in modo complesso e stratificato. Possiamo sinteticamente individuare tre piani di rappresentazione e di azione:

- *le norme*: gli elementi normativi che mettono esplicitamente in relazione i diritti di permanenza e di cittadinanza degli individui e i loro obblighi di apprendimento linguistico in italiano, e così l’operato del Ministero dell’Interno con quello dell’Istruzione;
- *le politiche linguistiche*: i dispositivi, le tecnologie, i prodotti e le definizioni linguistici e glottodidattici alla base dei regimi simbolici che ispirano le pratiche delle scuole per adulti;
- *le prassi delle scuole per adulti*: le morfologie assunte dalle pratiche dei CPIA e del Terzo settore, (il quale dialoga e collabora con i primi in modo sistemico) nei confronti degli studenti “immigrati”.

Nei paragrafi che seguono approfondisco questi tre diversi piani di rappresentazione, nel tentativo di denaturalizzare l’associazione implicita tra partecipazione sociale e diritti di cittadinanza da una parte, e competenze linguistiche dall’altra.

¹² Quelle che ho chiamato “ideologie dell’alterità”, utilizzando le teorizzazioni di Canut e Rosa, si iscrivono nella cosiddetta “retorica multiculturale” (Leghissa, 2005; Zoletto, 2002; Turner, 1993), che essenzializza identità e appartenenze etniche (Modood & Werbner, 1997).

¹³ <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/plurilingual-education>; <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/platform> (ultima consultazione novembre 2025).

¹⁴ Al contrario, capita spesso che, oltre a essere declassati gli studenti attraverso la valutazione delle loro competenze linguistiche in italiano, siano svalutate anche le capacità da parte loro di utilizzare altre lingue europee (“lingue coloniali” o apprese durante la permanenza in altri paesi). Nei giudizi degli insegnanti “l’inglese” parlato dalle studentesse nigeriane diventa così “pidgin”, il francese degli studenti maliani “non è un vero francese”, gli studenti pakistani “non sanno scrivere l’inglese”. Questi stessi studenti, iscritti al CPIA, sono costretti a seguire corsi di “lingua straniera” di livello A1 o A2 del QCER, tenuti da docenti laureati in lingue, ottenendo spesso valutazioni a malapena sufficienti.

2.3.1 “Pubblica sicurezza” e educazione linguistica

Il connubio tra politiche migratorie e scolastiche nell'educazione linguistica promossa dalle scuole per adulti si sostanzia sul piano giuridico attraverso alcuni dispositivi che formalizzano la connessione tra diritti di permanenza e competenze linguistiche. Nelle azioni glottodidattiche dei CPIA i requisiti linguistici – secondo i dettami del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue – fungono così da misuratori dei diritti di cittadinanza, più che di eventuali competenze linguistiche¹⁵.

Si pensi, paradigmaticamente, ai punti di intersezione normativa tra il diritto alla permanenza (i permessi di soggiorno e l'accesso alla cittadinanza italiana) e gli obblighi di istruzione. Ne sono esempi principali la legge 94/2009, il DPR del 14 settembre 2011, n.179, “Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato”, o ancora il noto “ex Decreto Salvini” (Dr. 113/18, successivamente convertito nella legge n. 132 del 1° dicembre 2018).

Con la legge 94/2009, “Disposizioni in materia di pubblica sicurezza”, l'Italia si è allineata ad altri paesi europei nel richiedere una certificazione minima di livello A2 del QCER per l'ottenimento del permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo. Si tratta di uno snodo normativo rilevante per la concretizzazione di un rapporto di interdipendenza tra azione educativa e politiche migratorie. Non solo infatti i CTP, e più recentemente i CPIA, sono i principali enti certificatori riconosciuti dallo Stato¹⁶, ma, a partire dalla legge 94/2009, grazie a un accordo tra l'allora Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca e quello dell'Interno, sono state sancite delle vere e proprie collaborazioni tra istituti scolastici e prefetture, per l'organizzazione di sessioni d'esame finalizzate alla valutazione delle competenze linguistiche dei cittadini stranieri. Chi necessita di una certificazione di livello A2 del QCER in lingua italiana può iscriversi a scuola, frequentare uno o più corsi di italiano, fino alla conclusione del percorso di formazione linguistica per il conseguimento della certificazione del livello linguistico, oppure richiedere alla prefettura di riferimento di poter sostenere soltanto un esame presso un CPIA del territorio. Tali sessioni d'esame “della prefettura” sono gestite da insegnanti della scuola¹⁷.

Il *vademecum*, emanato dal MIUR e curato dalla Direzione Generale dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni, ai sensi della nota n. 8571 del 16 Dicembre 2010 del Ministero dell'interno, istruisce i docenti impegnati su quali devono essere le modalità di preparazione e somministrazione del test¹⁸,

¹⁵ Lorenzo Rocca, Convegno “I CPIA piemontesi a 10 anni dalla loro istituzione. Lo stato dell'arte dell'IDA e le prospettive di sviluppo”, Torino 14 marzo 2025.

¹⁶ <https://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/modalita-dingresso/test-conoscenza-lingua-italiana> (ultima consultazione gennaio 2026). Oltre ai CTP (e successivamente i CPIA), il Ministro dell'Interno (art. 4, comma 1, lettera a) annovera tra gli enti certificatori riconosciuti dal Ministero degli Affari Esteri e dal (allora) MIUR le Università per Stranieri di Siena e Perugia, l'Università degli Studi di Roma Tre e la Società Dante Alighieri. Va precisato, tuttavia, che questi ultimi non solo si caratterizzano per la certificazione dell'italiano come lingua “straniera”, ma soprattutto che l'esame da loro proposto è a pagamento – a differenza dei corsi proposti dai CTP/CPIA – e presenta maggiori difficoltà e complessità di somministrazione (numerose prove, distinte per tipo di competenza), essendo concepiti per gli studenti universitari.

¹⁷ I docenti implicati sono pagati da un fondo apposito, disposto dalle prefetture.

¹⁸ Le modalità di svolgimento del test sono disciplinate dal decreto del ministro dell'interno del 4 giugno 2010 (https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2010-06-11&atto.codiceRedazionale=10A07303&elenco30giorni=false [ultima consultazione

indicando contenuti delle prove, criteri di assegnazione del punteggio e durata del test¹⁹. Una rapida occhiata alle Indicazioni²⁰ fanno emergere un profilo di esaminando fortemente connotato:

I parametri, descritti nei succitati documenti, sono stati in parte adattati alla particolare tipologia di utenza [...] a tale scopo, sono state recepite, con adattamenti, alcune tabelle contenute nel citato Sillabo (p. 3).

Tali “adattamenti” sono utili per definire un inedito “livello A2 degli immigrati” (come si legge nel documento), che si caratterizza per una “predilezione per i domini sugli aspetti comunicativi e sui domini di ambito privato, pubblico ed occupazionale” (p. 3), ambiti che sembrano relegare a contesti lavorativi e domestici circoscritti (tabelle 4 e 5) i cittadini extraeuropei – “poveri”²¹ – presenti nel territorio nazionale. Se quindi il *vademecum* sembra basarsi su un certo profilo di individuo e di lavoratore, al contempo le modalità di somministrazione del test danno per scontate determinate abilità scolastiche culturalmente determinate²².

Come la Legge 94/2009, anche il DPR del 14 settembre 2011, n.179, “Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato”²³, prevede la collaborazione tra Ministero dell'interno e CPIA nell'ottica della verifica, della valutazione e del controllo²⁴, attraverso un sistema a crediti²⁵. Il diritto a risiedere in Italia dipende da un sistema a punti attraverso il quale i docenti degli istituti scolastici e il personale delle prefetture valutano congiuntamente il cittadino extraeuropeo sulla base dell'acquisizione di competenze linguistiche, abilità, conoscenze generali di “cultura italiana” e aspetti di natura penale. Questi elementi sembrano concorrere nel dare forma e nel legittimare il “buon cittadino” extraeuropeo in Italia.

febbraio 2026]).

¹⁹ Il *vademecum* può essere reperito facilmente dal sito di alcune prefetture:

https://www.prefettura.it/padova/download.php?coming=Y29udGVudXRpL1Rlc3RfZGVsbGFfbGluZ3VhX210YWxpYW5hX2luZGllYXppb25pX3ZhZGVtZW50bWV9yaXN1bHRhdGlZGVsX3Rlc3QtNTA0MjYuaHRt&f=Spages&file=L0ZJTEVTL0FsbGVnYXRpUGFnLzEyMTcvVmFkZW11Y3VtLnBkZg==&id_sito=1217&s=download.php (ultima consultazione, febbraio 2026).

²⁰ Le Indicazioni si ispirano alle “Linee guida” contenute nel Sillabo per i livelli di competenza in italiano L2, adottate dagli Enti certificatori, coerentemente con quanto definito dal QCER per il livello A2.

²¹ È infatti esentato dal test “[lo] straniero [che] ha fatto ingresso in Italia in qualità di: dirigente o lavoratore altamente qualificato di società che hanno sede o filiali in Italia; professore universitario o ricercatore con incarico in Italia; traduttore/interprete; giornalista corrispondente ufficialmente accreditato in Italia”.

²² Come, per esempio, saper eseguire un esercizio sulla base di una consegna (ricca di impliciti), essere in grado di riportare negli spazi preposti le risposte, di trasporre su carta (o su un “foglio elettronico”, come inizialmente previsto dalla Circolare) il contenuto di quanto appena ascoltato tramite traccia audio, ecc. .

²³ Il Regolamento è entrato in vigore a marzo 2012.

²⁴ Come si legge nel sito web del Ministero dell'Interno: “Con tale istituto si è voluta perseguire la strada del patto con il cittadino non appartenente all'Unione europea regolarmente soggiornante, fondato su reciproci impegni. Da parte dello Stato, quello di assicurare il godimento dei diritti fondamentali e di fornire gli strumenti che consentano di acquisire la lingua, la cultura ed i principi della Costituzione italiana; da parte del cittadino straniero, l'impegno al rispetto delle regole della società civile, al fine di perseguire, nel reciproco interesse, un ordinato percorso di integrazione” (<https://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/modalita-dingresso/accordo-integrazione-straniero-richiede-permesso-soggiorno> [ultima consultazione dicembre 2025]).

²⁵ <https://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/modalita-dingresso/accordo-integrazione-straniero-richiede-permesso-soggiorno> (ultima consultazione luglio 2025).

Molto simile ai due descritti sopra, un terzo elemento normativo instaura una congiunzione tra scuola, competenze linguistiche e politiche migratorie, e cioè la Legge 132/2018, che regola l'accesso alla cittadinanza italiana. Tra i requisiti per la richiesta – quali per esempio il periodo di permanenza e residenza in Italia, la stabilità lavorativa e di reddito – la norma impone l'attestazione di conoscenza della lingua italiana di livello B1, secondo i parametri del QCER²⁶. A differenza del livello A2, le competenze linguistiche devono essere necessariamente attestate da uno degli istituti universitari o parauniversitari riconosciuti²⁷, e non dal CPIA²⁸. Data la complessità dell'esame e il suo costo, tuttavia, la scelta di conseguire il diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione all'interno dei centri per l'istruzione degli adulti si rivela spesso una plausibile alternativa per la popolazione adulta. Con la legge del 2018 non solo il legislatore confonde ancora una volta le competenze linguistiche in italiano con altri tipi di saperi e abilità²⁹, ma è emblematico anche che, all'espandersi dei diritti di cittadinanza cui il cittadino straniero aspira, si amplifichino anche le competenze nella *lingua nazionale* che la norma esige.

Le correlazioni tra scuola e processi migratori, e quindi i vincoli che la prima può esercitare sulla “popolazione immigrata”, che dettano le configurazioni assunte degli istituti per adulti negli ultimi trent'anni, non si limitano solo ad aspetti normativi. Si pensi in particolare al fatto che i titoli di studio rilasciati nei paesi extraeuropei spesso non sono riconosciuti in Italia; il disconoscimento di percorsi di studio e di esperienze priva gli individui della loro dimensione storico-biografica anche sul piano formale, livellandoli a un grado zero che disconosce competenze, saperi e saper fare. Il CPIA, adibito innanzitutto all'organizzazione e allo svolgimento di percorsi di istruzione del primo ciclo, costituisce di conseguenza il principale strumento per l'ottenimento di un primo “pezzo di carta”, utile anche ad attestare di essere “scolarizzati”, per proseguire gli studi, per accedere a percorsi di professionalizzazione, per cercare lavoro. È facile immaginare quali siano le conseguenze in termini educativi, didattici e di politica scolastica. Se i corsi delle “150 ore” hanno messo l'accento sul ruolo attivo dello studente adulto, grazie anche alla dimensione collettiva delle sue rivendicazioni, l'asimmetria della relazione tra CPIA e “studente immigrato”, soggetto a normative che lo costringono a continue valutazioni del suo operato di cittadino e di parlante “non-nativo”, cristallizzato in una condizione “fuori dal tempo” che disconosce esperienze³⁰, lascia facilmente presagire il rischio di un ripiegamento infantilizzante e passivizzante delle pratiche educative e didattiche.

I dispositivi normativi susseguiti negli ultimi trent'anni si sono inseriti in un universo simbolico che trova corrispondenze non solo nelle politiche migratorie degli Stati nazionali

²⁶ È anche possibile essere in possesso un diploma di scuola secondaria ottenuto in Italia.

²⁷ Gli Istituti riconosciuti e accreditati dal Ministero sono l'Università per Stranieri di Siena (attraverso la certificazione CILS,) e di Perugia (DILS-PG), Ca' Foscari Venezia (CEDILS), l'Associazione Dante Alighieri (PLIDA). Anche in questo caso, come per la certificazione A2, gli Istituti di insegnamento e certificazione dell'italiano come lingua straniera hanno coniato un nome apposito: il “B1 cittadinanza” si consegue tramite una prova semplificata rispetto al B1 “standard”; per contro la certificazione è riconosciuta soltanto per la suddetta pratica amministrativa, e non in ambito lavorativo, universitario o scolastico.

²⁸ Questo fatto rende più oneroso l'ottenimento della certificazione linguistica, che nei CPIA è gratuito.

²⁹ Non è la stessa cosa saper parlare, comunicare, scrivere e comprendere una lingua a un livello relativamente avanzato, e conseguire un diploma di studi (in quella lingua) che contempla un ventaglio molto più ampio di conoscenze, competenze e saper fare.

³⁰ Disconoscendo così anche “competenze” nel *discorso* scolastico europeo contemporaneo.

europei, ma anche nei *discorsi* del Consiglio d'Europa, organo indipendente dall'Unione Europea preposto alla promozione della democrazia, dei diritti umani e dello stato di diritto.

2.3.2 Politiche linguistiche: l'educazione all'integrazione è un diritto?

Benché la disamina proposta si situi in contesto italiano, è utile prendere in considerazione la complessità dei *discorsi* concorrenti nel dare forma alle prassi che si dispiegano nelle scuole per adulti e ai loro portati simbolici. Il Consiglio d'Europa ricopre un ruolo determinante in questo senso. Come prevede il fitto organigramma delle relazioni che intercorrono tra le singole scuole e le istituzioni europee, le prime dialogano con le direttive del Consiglio d'Europa nell'ambito delle politiche educative per la promozione dei diritti umani (*Education Department*), nella definizione di obiettivi e forme delle azioni didattico-educative. Queste ultime si riflettono anche nelle pratiche organizzative e amministrative, come vedremo.

Attraverso il progetto ILMA³¹, in particolare, il Consiglio intende “fornire orientamenti politici e risorse pedagogiche” agli Stati membri per l'accoglienza di “rifugiati e altri migranti, bambini o adulti”³². Al suo interno si dispiegano progettualità, configurazioni e dispositivi che danno forma a un determinato tipo di apprendente, “l’immigrato”, cui corrispondono considerazioni più o meno esplicite su bisogni educativi, livelli di competenza e strumenti per l'educazione linguistica specifici, finalizzati all’“acquisizione di lingue nazionali per l'integrazione” (*Ibid.*). Le tassonomie sedimentate nel *discorso* giuridico–amministrativo, che definiscono un individuo come “immigrato” (o “richiedente asilo”, o “rifugiato”, ecc.), sono assunte da quello politico–pedagogico a tutela dei diritti umani – nel quadro delle politiche linguistiche europee – per la definizione di soggetti, obiettivi e dispositivi glottodidattici. Coerentemente con questa concezione tassonomica e differenziale della popolazione straniera residente, all'interno dell'ILMA si situa una specifica declinazione del “Portfolio Europeo delle lingue” (PEL) “a supporto dell'integrazione linguistica degli immigrati adulti”³³:

[...] pur essendo essenzialmente finalizzato all’insegnamento delle lingue, [il PEL] favorisce ugualmente, attraverso l’apprendimento della lingua del paese ospite, una maggiore sensibilizzazione e comprensione, da parte dell’immigrato, nei confronti della cultura e della società nella quale ormai vive (Lazenby Simpson, 2014: 6).

Nell'ambito dello stesso progetto si configura la “Guida LLASLLIAM”³⁴, finalizzata “al sostegno di ambienti educativi di alta qualità per l'apprendimento a immigrati adulti per nulla o poco scolarizzati”³⁵, la quale declina l’azione glottodidattica rivolta a “immigrati adulti” agli apprendenti che hanno alle spalle percorsi di istruzione formale brevi o nulli. Un altro

³¹ Integrazione linguistica dei Migranti Adulti.

³² <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/home> (ultima consultazione febbraio 2026).

³³ <https://rm.coe.int/16802fc3c7> (ultima consultazione febbraio 2026).

³⁴ Alfabetizzazione e apprendimento di una Seconda Lingua per l'Integrazione Linguistica di Migranti Adulti.

³⁵ <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/> (ultima consultazione febbraio 2026), traduzione mia.

emblematico esempio del *discorso* glottodidattico che si costruisce *ad hoc* per “apprendenti immigrati” è il “*Toolkit*”, “supporto linguistico per rifugiati adulti”, lanciato nel 2017 “per sostenere gli Stati membri nel loro impegno ad affrontare le sfide poste dai flussi migratori, in forte crescita rispetto agli anni precedenti. È stato realizzato come parte del progetto ILMA, nell’ambito del più importante programma di politica linguistica del Consiglio d’Europa”³⁶. La “scatola degli attrezzi”, soprattutto glottodidattici, si declina questa volta secondo le esigenze linguistiche, educative, strumentali, identificate per coloro che hanno fatto richiesta di protezione internazionale.

Attraverso i diversi dispositivi che promuove, il Consiglio dà forma a un nuovo *soggetto educativo* – uno specifico “soggetto da educare”, “l’immigrato adulto” e, più recentemente, “il rifugiato” – la cui genealogia guarda alle tassonomie del *discorso* giuridico–amministrativo, interpellando apposite prassi e un preciso spazio politico. Da una tale classificazione, che si gioca sul piano delle politiche linguistiche ed educative, e specificatamente glottodidattico, derivano anche livelli linguistici appositi, che ritroviamo nei “discorsi locali” (Blommaert, 2005). Si pensi, come abbiamo già visto, al livello “A2 degli immigrati”³⁷, riportato dal *vademecum* per la somministrazione dei test A2 co-gestiti dalle prefetture e dai CPIA, o al “B1 cittadinanza”, definizione coniata dagli istituti di insegnamento e certificazione dell’italiano come lingua straniera a seguito dell’emanazione della Legge 132 del 2018³⁸. Allo stesso regime discorsivo risponde la produzione di materiali didattici³⁹ e manuali scolastici *ad hoc*, che sembrano ritagliare, all’interno del quadro complesso, articolato e eterogeneo della popolazione studentesca adulta e delle sue istanze formative, “l’apprendente immigrato”⁴⁰ – o rifugiato⁴¹, o residente in un centro di accoglienza⁴², o donna⁴³ – cui sono sottesi bisogni e contenuti formativi, livelli linguistici target, competenze linguistico–comunicative, e quindi tecnologie didattiche precipue.

Come ricercatrice posso tentare di individuare nella normativa su cui poggiano la definizione e la configurazione dei CPIA le tracce di questi andamenti; come insegnante che ha lavorato per diversi anni nei centri per l’istruzione degli adulti della città di Torino ho la possibilità di individuarli nelle pratiche constatate in prima persona. Benché più difficile da estendere a un contesto più ampio, questo secondo tipo di disamina può rivelarsi proficuo non solo perché nel contesto della scuola vige un profondo scarto tra regolamentazione e prassi, ma anche perché sono spesso le interpretazioni delle norme ad agire sui percorsi

³⁶<https://www.coe.int/it/web/language-support-for-adult-refugees/home> (ultima consultazione febbraio 2026).

³⁷ Livello proposto e interpretato dagli enti certificatori riconosciuti dai ministeri dell’Istruzione e dell’Interno, nell’ambito del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.

³⁸ Legge 132/2018.

³⁹ Come per esempio: <https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/Dettaglio-approfondimento/id/53/Imparare-italiano-on-line> (ultima consultazione febbraio 2026).

⁴⁰ <https://www.almaedizioni.it/catalogo/italiano-di-base/?srsltid=AfmBOopnxfZmYQV9iEA-QpnWk-qNR0NDNfvAe6QethR51RrGAKZKfEVe>; oppure

https://www.loescher.it/dettaglio/opera/O_32521/Andiamo- (ultima consultazione dicembre 2025).

⁴¹ <https://www.industrialetteratura.it/prodotto/litaliano-utile-corso-di-italiano-per-richiedenti-asilo/> (ultima consultazione dicembre 2025).

⁴² https://www.loescher.it/dettaglio/opera/O_33160/A1-centro (ultima consultazione dicembre 2025).

⁴³ https://www.loescher.it/dettaglio/opera/O_35120/Femminile-plurale (ultima consultazione dicembre 2025).

scolastici e a far apparire in controtendenza gli immaginari che muovono i fili della realtà. Nel corso della mia disamina cercherò quindi di soffermarmi sulle pratiche che ho sperimentato e osservato negli ultimi dieci anni di attività come insegnante, e di metterle in correlazione con le dimensioni sociali, politiche e storiche connesse ai processi di mobilità verso l'Italia.

2.3.3 Forme e pratiche dei CPIA

Come già anticipato nel primo capitolo, la proposta formativa dei CPIA include quattro tipi di corsi: di primo livello, AALI, per l'ottenimento di certificazioni di livello A1 e A2 del QCER, di primo livello secondo periodo, di “garanzia delle competenze” (cfr. cap.2).

L'ambiguità dell'uso del termine “alfabetizzazione” da parte del Ministero, per la definizione dei corsi AALI, richiede una preliminare digressione. Mutuato dall'inglese *literacy*, solitamente utilizzato per indicare i corsi di primo apprendimento (*media l.*, *digital l.*, *visual l.*, ecc.), si riferisce sia alla proposta glottodidattica relativa all'italiano come lingua seconda, sia a quella finalizzata all'acquisizione di abilità lettoscrittorie (D'Agostino, 2022). L'ambivalenza dell'etichetta porta con sé conseguenze su più livelli. Da un punto di vista formale opacizza la presenza di studenti analfabeti (Nichi, 2023; D'Agostino, 2017) all'interno dei CPIA, omogeneizzando la proposta formativa alla mera glottodidattica dell'italiano come lingua seconda, e privandoli così di docenti e corsi adatti alle loro esigenze. Al contempo presuppone una condizione di analfabetismo degli apprendenti: chiunque frequenti un corso AALI si rappresenta come “non-scolarizzato”, condizione spesso equiparata all'analfabetismo⁴⁴. Una facile equazione tra “studente AALI” e “apprendente analfabeta”, rischia spesso di pregiudicare i percorsi scolastici degli studenti (D'agostino, 2022) e alimenta un immaginario neocoloniale sulle lingue (Canut, 2021b). Mentre quindi da una parte il Ministero trascura la presenza di adulti con esigenze di *literacy education* nei CPIA, dall'altra sovrastima la condizione di analfabeta, estendendola, quasi di *default*, a tutti coloro che “non parlano bene l'italiano” perché “alloglotti”⁴⁵.

In buona parte dei CPIA, soprattutto urbani, i corsi di primo livello e di alfabetizzazione in lingua italiana impegnano la maggior parte delle risorse della scuola e coinvolgono la prevalenza degli iscritti. I diversi tipi di corsi non hanno tuttavia pari valore⁴⁶. Gli AALI hanno carattere più informale sia nell'organizzazione sia nella scansione oraria, obbediscono a criteri di valutazione discrezionali, e sono spesso considerati preparatori ai corsi di “terza media”⁴⁷. La formazione del primo livello invece ha criteri di frequenza e di competenze

⁴⁴ A differenza di quanto le disposizioni normative prevedano, gli AALI non hanno sempre l'A2 o l'A1 come livelli target. Benché le disposizioni del QCER inizialmente non lo prevedessero, le prassi organizzative dei CPIA hanno tentato di rimediare all'ambiguità ministeriale differenziando i percorsi e le azioni di “alfabetizzazione” in corsi di glottodidattica dell'italiano come L2 (livelli A1 e A2) da una parte, e di *literacy education* (livelli “preA1”), indirizzati a chi non ha un percorso pregresso di apprendimento formale.

⁴⁵ Anche la definizione di “alloglotti” – originariamente utilizzata durante il Ventennio per riferirsi ai cittadini di lingua slovena – è utilizzata nel *discorso* ministeriale.

⁴⁶ Il motivo principale per il quale le persone si iscrivono a scuola, e per cui sono stati istituiti i CPIA, è l'offerta formativa del primo livello (primo periodo), che consente di accedere a un titolo di studio formalizzato (l'ex “terza media”).

⁴⁷ Benché non sia previsto dalla normativa.

stringenti, richiesti dall'esame conclusivo, secondo le direttive europee⁴⁸. Le due articolazioni formative si distinguono sin dalle prime attività di *testing* iniziale. In molti CPIA torinesi, infatti, il posizionamento dello studente all'interno della geografia dei corsi viene deciso in uno spazio-tempo chiamato *accoglienza*. Preliminare all'effettiva frequenza, consiste in attività di *testing* (in primis di lingua italiana) gestite dai docenti, per accertare il livello di competenza linguistica di partenza in italiano⁴⁹, e in procedure di inserimento amministrativo del nuovo iscritto⁵⁰. La posizione degli individui all'interno del panorama formativo dipende da fattori che si basano su una precisa idea di competenze e di scolarizzazione. Chi dichiara di non avere alcun percorso scolastico formale alle spalle, per esempio, viene solitamente posizionato in un corso AALI, come chi ha frequentato solo scuole coraniche⁵¹ o non conosce il sistema di scrittura basato sull'alfabeto latino; chi invece sa scrivere in una lingua romanza ha maggiori possibilità di essere inserito in una classe di primo livello. Influiscono in modo sostanziale anche fattori legati alla provenienza, al tipo di mobilità o al genere, come vedremo. L'accesso ai percorsi formativi e di istruzione, insomma, non è privo di connotazioni, come non tutti hanno le stesse possibilità di frequentare i diversi corsi. Si configura così una *frontiera interna*⁵² al CPIA, riconosciuta da studenti e docenti, che gerarchizza la proposta formativa, gli apprendenti e il personale scolastico.

Ciò è vero anche a seguito di un altro aspetto evidente nelle prassi dei CPIA, e cioè la sistematica difficoltà a riconoscere i vissuti formativi e biografici degli studenti adulti che li frequentano. Sono infatti pochi, discontinui e discrezionali gli strumenti che gli istituti e il personale scolastico hanno a disposizione per riconoscere e valorizzare le loro esperienze pregresse⁵³. Gli studenti sono soggetti a costante "presentificazione" (Bacchini e Daminelli, 2024); la dimensione storica riconosciuta alle persone che varcano la soglia della scuola è parziale, privata della sua complessità. La classificazione degli iscritti sulla base di parametri che solo in parte ineriscono a esigenze e ad aspirazioni di tipo linguistico e formativo, rivela una sistematica destoricizzazione dei soggetti sulla base di una concezione ontologica dell'esperienza di mobilità. In questo modo la condizione di "immigrato" si sostanzia, declinandosi, nel posizionamento formativo, nei suoi target, negli obiettivi linguistici

⁴⁸ Si consideri anche che i corsi AALI, finalizzati alla certificazione del livello di lingua italiana e alla *literacy education*, sono tenuti principalmente da insegnanti di scuola primaria, mentre nei corsi di primo livello insegnano docenti di scuola secondaria di primo grado. Come prevede il contratto nazionale dei docenti e del personale educativo afferenti al Ministero dell'Istruzione e del Merito, le due figure professionali percepiscono stipendi diversi e svolgono un differente orario di servizio; il valore dei corsi trova così corrispondenza anche nelle condizioni contrattuali del personale impiegato.

⁴⁹ Soprattutto scritta.

⁵⁰ Si decide in questo modo se lo studente frequenterà un corso di "terza media" o uno di "alfabetizzazione". Ai due percorsi corrispondono test differenti, ed è il docente addetto all'*accoglienza* a scegliere quale dei due proporre al neoiscritto.

⁵¹ Le scuole coraniche propongono percorsi di apprendimento della lingua araba incentrati su ascolto e riscrittura reiterati, memorizzazione (*hifz*) e recitazione cantillata (*tajwīd*) del testo sacro. Come suggerisce Clelia Farina, gli studi che indagano l'influenza dei percorsi di apprendimento dell'arabo in questi istituti di tutto il mondo musulmano sullo sviluppo di abilità linguistiche trasferibili ad altre lingue sono ancora troppo pochi (Farina e Pizzolato, 2025).

⁵² La definizione si rifà a quella proposta da Vacchiano (2011).

⁵³ Mi riferisco sia ai percorsi biografici (scuola, lavoro, esperienze) precedenti all'arrivo in Italia, ma anche a quelli in territorio italiano: spesso la memoria dei *curricula* scolastici in Italia è frammentaria e frammentata dalla mobilità interna all'Europa e all'Italia, dalle vicissitudini legate al permesso di soggiorno, dalla precarietà dell'esperienza migratoria e abitativa in Italia.

individuati dal personale della scuola, nell'organizzazione delle attività scolastiche, secondo tassonomie di *razza*, di etnicità, di genere, di età, linguistiche, religiose, ecc..

Il tempo, coniugato con le attività della scuola, assume sfumature diverse; in tal senso, è da intendersi sia come dimensione storica dell'individuo sia come tempo di vita⁵⁴. La prima accezione rimanda al percorso biografico della persona, quindi anche all'intersezione delle esperienze (scolastico– formative, lavorative, socioculturali, linguistiche, e così via) dello studente adulto, attraverso le quali ha acquisito e interiorizzato competenze (genericamente intese), abilità e saperi. La seconda invece fa riferimento al tempo che intende dedicare a un percorso di studio intensivo nella prospettiva di breve⁵⁵ e di lungo termine⁵⁶. La sistematica dilatazione del periodo di frequenza scolastica richiesto dal personale scolastico, cui spetta il compito di validare le progressioni dello studente all'interno di un percorso formativo stabilito, è uno degli strumenti più evidenti del potere che essa esercita sulla popolazione studentesca. Questo aspetto non ha conseguenze solo in ambito scolastico⁵⁷, poiché sono connesse alla complessità della vita di un adulto, extraeuropeo, “immigrato”, alla sua traiettoria biografica, professionale, che ha la responsabilità di un nucleo familiare, che lavora, che è imbrigliato nelle maglie amministrative per il diritto alla permanenza, ecc., e alle sue tempistiche. Con esperienze pregresse intendo, in termini scolastici, i percorsi formali di studio già intrapresi e/o conclusi in Italia o all'estero, le esperienze formative non-formali, e quelle informali⁵⁸, che hanno contribuito alla costruzione del complesso quadro dei saperi di cui l'adulto è portatore.

Quando, al momento dell'iscrizione, lo studente viene sottoposto all'intervista per la rilevazione delle informazioni che lo riguardano e ai test per identificare per il livello di conoscenza della lingua italiana, viene ridotto alla dimensione di *mero soggetto parlante* (o non–parlante), privato della sua dimensione storica: detentore (o meno) di una “competenza” in una specifica *lingua* (“l'italiano”) e in un dato codice di scrittura, principale discriminante per il suo posizionamento all'interno delle proposte formative della scuola. *Lingue*, pratiche e competenze linguistiche incorporano significati simbolici dirimenti nella definizione degli studenti nel panorama formativo del CPIA e delle tempistiche della loro permanenza a scuola, del raggiungimento degli obiettivi formativi. I “modi di parlare” degli iscritti sono spesso svalutati e invisibilizzati⁵⁹. Le “lingue europee”, eredità coloniale di molti dei paesi

⁵⁴ Per maggiori approfondimenti sulla nozione di tempo in relazione ai processi di mobilità si veda Griffiths, Rogers, & Anderson (2013).

⁵⁵ Ritagliandolo nella complessa geografia delle attività quotidiane di un adulto, costituita da incombenze, orari di lavoro, di cura, di riposo, da impegni sociali e familiari.

⁵⁶ I mesi e gli anni che possono essere effettivamente investiti allo scopo, soprattutto quando il percorso di scuola è finalizzato all'ottenimento di diplomi e certificazioni utili alla formalizzazione della loro permanenza, all'autopromozione lavorativa, personale o sociale.

⁵⁷ Si dilatano i percorsi di istruzione lungo linee discrezionali e monodirezionali, che possono frustrare la motivazione all'apprendimento e riducono lo spazio d'azione dello studente. Il percorso scolastico del singolo studente dovrebbe essere concordato e rappresentato attraverso il “Patto Formativo Individualizzato” (Pfi), un documento stilato, concordato e sottoscritto nel periodo dell'*accoglienza* tra lo studente e il consiglio di classe, dove vengono annotati crediti e debiti formativi, tradotti in ore di lezione o studio necessari per giungere con successo alla fine del percorso, e quindi all'ottenimento del diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione.

⁵⁸ Legge n. 92 del 2012, art. 4, commi 52–53–54.

⁵⁹ Nei registri elettronici – che custodiscono le informazioni relative al curriculum di studi, al percorso scolastico e alle pratiche amministrative dello studente (iscrizione, posizionamento nelle classi, valutazioni, assenze, ma anche scrutini e loro esiti) – non è possibile annotare e valorizzare formalmente il “capitale linguistico” (Bourdieu, 1982) degli studenti; lo si può fare con le “lingue europee” (soprattutto l'inglese, ma

attraversati dagli studenti, sono declassate a forme “ibride” (“pidgin”, “inglese nigeriano”, “francese africano”, ecc.), mentre altri *languaging* sono opacizzati da definizioni che ne rappresentano l'inammissibilità e l'intelligibilità (“dialetto”, “lingua etnica”, “nigeriano”, ecc.)⁶⁰ nel dare forma al percorso scolastico. I *languaging* degli studenti sono inoltre spesso esclusi dal contesto scolastico, in aula come al di fuori, e l'italiano si impone come unica *lingua* in quanto:

- monolingua scritta, obiettivo dei corsi (e non solo quelli di alfabetizzazione e apprendimento in lingua italiana);
- unica lingua di comunicazione in classe e col personale scolastico (in aula, al di fuori, negli spazi formali e informali, in ambito didattico e amministrativo);
- principale strumento didattico–educativo per l'insegnamento, la verifica e la valutazione;
- dispositivo di classificazione degli studenti, criterio principale per la valutazione delle loro *performance* scolastiche. Essendo il principale *languaging* di comunicazione col personale della scuola, influisce nelle relazioni, tradizionalmente asimmetriche, tra docente e studente, tra scuola e iscritto.

Un corsista che utilizza prevalentemente l'italiano in aula è così considerato “motivato e partecipativo”⁶¹, “meritevole” di accedere ai percorsi di “terza media” o di progredire nei livelli di apprendimento linguistico. Chi rimane silente o utilizza altri *languaging* è invece un allievo “disinteressato”, “poco partecipativo,” o patologizzato, il cui percorso di studi si dilaterà, secondo criteri discrezionali dettati dal personale scolastico. *Motivazione* (in relazione alle pratiche linguistiche) e *performance* linguistiche in italiano partecipano così alla definizione dell'apprendente e del suo percorso scolastico, mentre viene spesso tralasciato il ruolo dell'*investimento* (*linguistic investment*: Norton Pierce, 1995; Darwin & Norton, 2023), che considera invece fattori di ordine sociale nel processo apprenditivo – e non solo di tipo psicologico e individuale⁶².

Il monolinguisimo si impone quindi nei CPIA come strumento didattico, di comunicazione e di potere nei confronti della popolazione studentesca e “immigrata”. In quest'ultima accezione la *lingua nazionale* non solo mantiene inalterate relazioni tradizionalmente asimmetriche in contesto scolastico, ma si rivela essere anche un dispositivo per vigilare sul processo di *integrazione* degli “studenti immigrati”.

È in questa atmosfera di forte precarietà, discrezionalità, opacità e capacità di

talvolta anche francese e spagnolo, che sono altresì materie di insegnamento), facendo loro corrispondere un certo numero di crediti formativi, ma non per altri *languaging*, soprattutto se non sono standardizzati. Questi, infatti, non solo non compaiono tra le *lingue* contemplate dal registro elettronico normalmente in uso, ma soprattutto non sono facilmente traducibili, per esempio, in crediti formativi.

⁶⁰ Ho personalmente incontrato queste definizioni nelle schede di rilevazione delle competenze dei nuovi iscritti compilate da colleghi durante l'*accoglienza*.

⁶¹ Le considerazioni che riporto tra virgolette provengono da relazioni finali redatte dai docenti, o da conversazioni tra colleghi durante momenti collegiali, formali e non. Non è tuttavia possibile indicare una precisa occasione a cui vi ho assistito.

⁶² Per un approfondimento sulle nozioni di *motivation e investment* si vedano Darwin & Norton (2023); Norton (2013); Ushoda (2020). Per un approccio critico che tenga in considerazione fattori sociali nei percorsi di apprendimento linguistico, in prospettiva intersezionale, si vedano per esempio: Alim *et Al.* (2020); Hinkel (2011); Norton & Toohey (2004); Valdés (2023). Le due nozioni saranno approfondite nel prossimo capitolo.

improvvisazione che dobbiamo contestualizzare le attività che hanno luogo all'interno dei CPIA e le scelte adottate da chi agisce al loro interno, intersecandole con gli aspetti che caratterizzano i processi di mobilità verso l'Italia degli ultimi trent'anni: la chiusura e l'esternalizzazione delle frontiere, la prevalente presenza di persone richiedenti asilo⁶³, ma anche l'imporsi del *sistema campo*, il consolidamento degli ingressi per ricongiungimento familiare nelle traiettorie migratorie di lunga data. Si aggiungono a questi la precarietà abitativa e lavorativa della popolazione straniera, e la loro forte mobilità sul territorio nazionale e internazionale.

2.4 I confini dell'integrazione

I parametri che dettano i tempi del percorso scolastico all'interno delle scuole per adulti sono discrezionali e il ruolo di chi è chiamato a definirle determinante, poiché influisce sulle tempistiche di gestione della quotidianità dell'individuo – e potenzialmente anche sulla sua traiettoria migratoria. Qualora, durante il periodo dell'accoglienza, le *performance* linguistiche in lingua italiana non siano valutate come “adeguate”, la persona che si iscrive a scuola è ridotta a un grado zero di “competenze” e di esperienze, attraverso un meccanismo di “presentificazione” incorporato nelle prassi del personale scolastico e in generale della storia. Questo aspetto è evidente in particolare per alcune tipologie di iscritti, che la *morale umanitaria* (Fassin, 2010), vigente nelle scuole degli adulti, individua e definisce a partire da alcune peculiarità, le quali poco sembrano pertenerne alle capacità di apprendere e praticare una lingua. Tale morale dà esito a proposte didattico– educative, target linguistici, sistemi di valutazione e prassi organizzative specifici. Mi riferisco in particolare agli studenti residenti nel *campo*. La nozione, mutuata dalla letteratura socio– antropologica⁶⁴, si rivela congeniale all'argomentazione, soprattutto se si considera chi sono le persone che frequentano i CPIA e le caratteristiche dei processi di mobilità internazionale verso l'Italia degli ultimi trent'anni. Nei CPIA della città metropolitana di Torino sono molti, infatti, gli studenti che risiedono in centri di accoglienza. Siano essi Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS), gestiti dalle prefetture, o strutture del Sistema Accoglienza e Integrazione (SAI), ma anche comunità “mamma– bambino”, per madri vittime di violenza o in situazioni di fragilità abitativa, economica o sociale, comunità per minori stranieri non accompagnati, molte delle persone che frequentano le scuole per adulti abitano in strutture adibite all'assistenza, alla protezione e alla sorveglianza.

Nel gergo dei CPIA torinesi il termine “centro di accoglienza” indica in primis le strutture gestite dalle prefetture (CAS) e del Sistema di Accoglienza e Integrazione. Tra il personale degli istituti scolastici, “CAS” e “SAI” fanno riferimento anche alle persone che vi risiedono, contemplando un corollario di caratteristiche, qualità e abilità, e così di specifiche prassi

⁶³ E quindi di una larga parte della popolazione impegnata in lunghe procedure burocratiche per l'ottenimento del diritto alla permanenza.

⁶⁴ Per una panoramica sul *sistema campo* in ambito socio– antropologico si vedano: Agamben (2003); Agier (2002); (2003); (2008); (2009); De Genova (2002); Fassin (2005); Kobelinsky (2010); (2011); Makaremi (2009); Pinelli (2014); Rahola (2005); Szczepanikova (2005); (2012); Whyte (2011). *Campo* (spesso definito anche “*camp*” o “*campo*” [con accento in posizione ossitona]) è la definizione utilizzata spesso anche dalle persone richiedenti asilo o rifugiate per indicare i centri di accoglienza.

organizzative, amministrative, didattico–educative e obiettivi formativi.

La presenza di persone richiedenti asilo residenti nei *campi* tra i banchi di scuola ha sollecitato la sottoscrizione e l’emanazione di protocolli, accordi interistituzionali, e di specifiche organizzative, che hanno gradualmente formalizzato la relazione tra sistema prefettizio e CPIA⁶⁵, chiamando il personale scolastico a vigilare sulle persone richiedenti asilo e a rendere conto del loro percorso scolastico agli enti gestori dell'accoglienza. Ne è a mio parere l'esempio più significativo il “Protocollo di collaborazione per la formazione linguistica e l'orientamento lavorativo di cittadini/e stranieri/e richiedenti protezione internazionale”⁶⁶, redatto e sottoscritto dalla Prefettura di Torino e dai CPIA della Città Metropolitana.

2.4.1 Il Protocollo Prefettura–CPIA per cittadini/e stranieri/e richiedenti protezione internazionale⁶⁷

Siglato il 16 dicembre 2016 tra la Prefettura di Torino, l'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte e i cinque CPIA della Città Metropolitana, il “Protocollo di collaborazione per la formazione linguistica e l'orientamento lavorativo di cittadini/e stranieri/e richiedenti protezione internazionale” obbligava gli enti gestori di CAS all'iscrizione dei loro ospiti presso i CPIA territoriali e al pagamento di una quota di iscrizione di 20 euro, mentre gli istituti scolastici “[...] si impegna[va]no ad accogliere e iscrivere, prioritariamente, nel quadro delle proprie possibilità, i cittadini stranieri richiedenti protezione internazionale offrendo loro un percorso di formazione linguistica e civica [...]”. Benché i CPIA avessero già da alcuni anni tra i loro iscritti un numero consistente di studenti residenti nei *campi*, per la prima volta hanno visto sancito il loro ruolo di prima linea nel fornire una formazione linguistica e nel dare forma a percorsi di educazione linguistica precipui, considerati utili all'inserimento socioculturale e economico delle persone richiedenti asilo. Il Protocollo, infatti, poneva in via prioritaria la formazione linguistica erogata dalle scuole formali per adulti⁶⁸. Nella *ratio* dei suoi firmatari, il documento aveva il duplice scopo di fornire una formazione linguistica a misura di richiedente asilo, e di assicurarsi che i beneficiari dell'accoglienza gestita dalla Prefettura frequentassero effettivamente i corsi di italiano⁶⁹.

⁶⁵ Lo stesso è accaduto, all'interno della città di Torino, per il sistema Sai. CPIA 2 Torino e Comune sono stati partner nel progetto SAI “Hopeland” per più di dieci anni, collaborando per la formazione, il monitoraggio della frequenza, il tutoraggio e la progettazione di corsi di alfabetizzazione in lingua italiana e di sostegno scolastico specifici per i beneficiari del Comune.

⁶⁶<http://www.prefettura.it/FILES/DOCS/1233/3PROTOCOLLO%20COLLABORAZIONE%20RETECPIA%20PREFETTURA%20USR.PDF> (ultima consultazione ottobre 2024).

⁶⁷ Desidero ringraziare la collega e amica Marta Giovale Gangai per le discussioni e le riflessioni comuni che hanno contribuito all'elaborazione di queste pagine.

⁶⁸ L’educazione linguistica formale per mano dei CPIA veniva in questo modo privilegiata rispetto alla formazione non-formale fornita dal personale interno ai centri di accoglienza.

⁶⁹ L'impegno e le strategie previste dal Protocollo dipendevano dalle competenze e dalla creatività del personale CPIA, poiché l'accordo non apportava cambiamenti ai numeri del personale e agli spazi a disposizione degli Istituti, alla distribuzione dei docenti per classe di concorso e alle tempistiche sancite dal calendario scolastico. I CPIA torinesi non riuscivano così a rispondere in modo esaustivo alle richieste di iscrizione degli studenti dei CAS: avevano difficoltà a fornire “[...] corsi di apprendimento e approfondimento della lingua italiana, senza interruzioni nel corso dell’anno, per un numero minimo di 10 ore settimanali [...]”, arrivando a erogarne in molti casi solo quattro. Molti centri erano situati in zone isolate, male o per nulla collegate alle scuole. Inoltre

Coerente con la *morale umanitaria* descritta da Fassin (2010), tali dispositivi di assistenza e controllo rappresentano l'ambivalenza delle politiche educative e scolastiche nei confronti degli studenti del *campo*. A partire dalle tassonomie giuridico– amministrative del diritto migratorio per la definizione dei bisogni di chi, *vittima* (Bade, 2001; Rigo, 2022), necessita di proposte didattico–educative e di assistenza specifiche, il CPIA ne circoscrive gli spazi di azione e di aspirazione formative e individuali, attraverso specifiche prassi organizzative e glottodidattiche. La differenziazione tra gli studenti “richiedenti asilo dei CAS” rispetto agli altri soggetti che abitano il CPIA sembra, infatti, rispondere a questa biunivoca e ambigua esigenza.

A seguito delle successive norme in materia di diritto all'asilo, e soprattutto del “Decreto Salvini”, il Protocollo è progressivamente decaduto⁷⁰. Tuttavia ha contribuito all'instaurarsi nei CPIA⁷¹ di alcune prassi – e di un preciso universo simbolico – relative agli studenti richiedenti asilo e, più specificamente, dei soggetti residenti nel *campo*, i cui riverberi sono visibili ben oltre la sua validità formale. Ha dato forma, insomma, a un nuovo *soggetto educativo*, “lo studente CAS”, la cui genealogia guarda alle tassonomie del discorso giuridico e amministrativo, interpellando apposite prassi e un preciso spazio politico; richiama altresì le evoluzioni della figura del rifugiato politico nella recente storia europea (Bade, 2001). Ha infine formalizzato la relazione tra sistema prefettizio e CPIA, chiamando il personale scolastico a vigilare sugli studenti e a renderne conto agli enti gestori dell'accoglienza; molti aspetti dell'autonomia dello studente, infatti, sono tuttora delegati d'ufficio agli operatori dei CAS, che agiscono per suo conto, privandolo spesso di autonomia decisionale e della dimensione politica. Ogni comunicazione, infatti, scavalca lo studente, poiché interpella esclusivamente l'operatore e la scuola: secondo una clausola del Protocollo, il CPIA era tenuto a comunicare periodicamente le presenze scolastiche dell'iscritto⁷² all'operatore⁷³, che a sua volta le trasmetteva alla Prefettura. La scelta stessa di frequentare la scuola non è autonoma: esisteva una clausola all'interno del “contratto di accoglienza”, che vincolava l'ospitalità alla frequenza dei corsi di italiano, vincolo che si materializzava attraverso il Protocollo. A differenza di quanto dispone il DPR. 263/2012, non sono gli iscritti a scegliere il tipo di percorso formativo durante le attività di *accoglienza*, ma il Protocollo⁷⁴ e l'operatore – responsabile del percorso di *integrazione* del beneficiario – insieme agli insegnanti⁷⁵. Se il sistematico inserimento delle persone richiedenti asilo

i CPIA faticavano a modulare la loro offerta formativa sulle esigenze degli studenti (si pensi, ad esempio, alle donne impegnate a tempo pieno nel lavoro di cura dei figli, che non potevano portare con sé in aula).

⁷⁰ Le successive modifiche dei quadri normativi hanno progressivamente privato gli enti incaricati dalle prefetture di risorse economiche e responsabilità in merito ai “percorsi di integrazione” dei beneficiari attraverso la formazione linguistica.

⁷¹ E nella rete dei suoi interlocutori non formali e informali.

⁷² Le presenze a scuola venivano solitamente comunicate via mail; non era tuttavia inusuale che fossero trasmesse all'operatore le credenziali dello studente per l'accesso al registro elettronico.

⁷³ Come ho potuto appurare dagli studenti e dagli operatori dei CAS, dalla frequenza a scuola dipendevano spesso alcuni servizi primari forniti allo studente da parte del centro (titoli di viaggio, erogazione puntuale del *pocket money*, supporti logistici), che venivano spesso usati come strumenti di “persuasione” o premi.

⁷⁴ Come abbiamo già visto, il Protocollo prevedeva almeno dieci ore settimanali di alfabetizzazione in lingua italiana, indipendentemente dallo studente.

⁷⁵ Questi, infatti, prende appuntamento per l'iscrizione presso il CPIA, sceglie la sede e l'orario di frequenza delle lezioni, e spesso accompagna il futuro studente, fornisce agli insegnanti le informazioni utili al suo inserimento a scuola.

residenti nei CAS in classi AALI non dipendevano tanto dalle competenze rilevate, o dalla volontà espressa dal neoiscritto, ma dalla disposizione prefettizia di “alfabetizzare” per “integrare”, con il passare del tempo tale disposizione amministrativa è diventata una prassi didattica–educativa e organizzativa.

Anche dopo il superamento del Protocollo è rimasta traccia indelebile della *ratio* cui ubbidiva. Il CPIA entra così a tutti gli effetti a far parte dei dispositivi del *campo*, e il suo personale a confondersi con quello dei centri di accoglienza. Diversamente dalle prospettive pedagogiche “trasformative” degli anni Sessanta e Settanta, oggi le scuole per adulti non si configurano tanto come strumento di emancipazione di chi vive un regime di segregazione socio–spaziale e di inconsistenza politica, ma piuttosto la formazione diventa uno dei suoi dispositivi. Ciò è vero non solo per quel regime di “sospensione” che accomuna le due realtà – o forse sarebbe meglio dire che nelle due realtà si somma – ma soprattutto per il meccanismo di alleanze che i sistemi di accoglienza e i CPIA hanno instaurato nel corso degli anni. Gli istituti scolastici si iscrivono nello spazio “diffuso” del *campo*, e la loro temporalità si omologa a quella dimensione “sospesa” (Vacchiano, 2011) che ne è costitutiva; se la scelta di iscriversi e frequentare la scuola è eterodiretta, così lo è la gestione dei percorsi, e non solo perché il CPIA si arroga sistematicamente il diritto di dettare le tempistiche delle traiettorie formative, ma anche perché risponde alle logiche di controllo sottese alla gestione degli studenti nel *campo*.

Il *soggetto educativo*, lo “studente CAS”⁷⁶, trova così formalizzazione nella pianificazione didattica-educativa: impegna funzioni strumentali⁷⁷ e commissioni di lavoro, richiede rapporti di collaborazione, ispira tavoli di lavoro interistituzionali, giustifica gruppi classe differenziali⁷⁸. Innesca automatismi, consolida immaginari, a cui corrispondono le prassi: lo “studente CAS” è associato ai percorsi AALI e si sovrappone spesso alla “bassa scolarità”, e così alla retorica che accompagna l'analfabetismo degli adulti⁷⁹.

I diversi aspetti descritti contribuiscono all'instaurarsi di una *pedagogia morale* su misura, che disegna percorsi a tappe obbligate, ritagliati pragmaticamente su misura di chi risiede nel *campo*: gli studenti vengono inseriti di *default* in percorsi AALI. Indipendentemente dalle loro insistenti richieste di “terza media”, la permanenza degli studenti richiedenti asilo

⁷⁶ I “processi di nominalizzazione” sono un elemento chiave della categorizzazione degli individui nella realtà sociale (Canut, 2014: 263), così come gli esercizi tassonomici sono essenziali per l'esistenza stessa degli stati–nazione, poiché le classificazioni burocratiche rappresentano le capacità di questi ultimi di distinguere tra *insiders* e *outsiders* (Herzfeld, 2022).

⁷⁷ La funzione strumentale è un incarico di sistema, affidato a un docente, che all'interno dell'Istituto si occupa di supportare il Collegio dei Docenti e la Dirigenza scolastica in specifiche aree educative, didattiche e organizzative. Tali aree tematiche di intervento sono individuate dall'insieme dei docenti riuniti collegialmente.

⁷⁸ Nel corso degli anni sono stati editi manuali scolastici apposti per la glottodidattica dell'italiano per “richiedenti asilo dei CAS”, senza contare i dispositivi progettati dal Consiglio d'Europa, come il “*toolkit* per i percorsi di integrazione linguistica dei richiedenti asilo e rifugiati” (<https://www.coe.int/it/web/language-support-for-adult-refugees/home>), all'interno del progetto ILMA (Integrazione Linguistica dei Migranti Adulti (<https://www.coe.int/lang-migrants>)) (ultima consultazione febbraio 2026).

⁷⁹ La condizione di “analfabeta” non tiene in considerazione gli elementi che lo definiscono in contesto scolastico: analfabetismo e bassa scolarizzazione formale non sono sovrapponibili, poiché l'apprendimento delle abilità lettoscrittorie può avere luogo anche attraverso esperienze di apprendimento informale (D'Agostino, 2020). Si vedano a tal proposito anche le riflessioni di Blommaert, Creve e Willaert in merito all'inserimento dei bambini neoarrivati nelle classi immersive di lingua seconda, considerati spesso “*languageless*” e analfabeti (Blommaert, 2010; Blommaert *et Al.*, 2005).

nei corsi di “alfabetizzazione” è data per necessaria, e dirimente l'ottenimento della certificazione di livello A2 del QCER per accedere ai corsi di primo livello. Si delinea così un'ulteriore *frontiera interna* nei CPIA: i corsi AALI sono una prerogativa degli studenti del *campo* e, per assonanza, di chi proviene dall'Africa subsahariana (soprattutto Costa d'Avorio, Mali, Nigeria) e dall'Asia centrale (Pakistan, Afghanistan e Bangladesh)⁸⁰, indipendentemente dal fatto che risieda in un centro di accoglienza per richiedenti asilo. Si instaura una sovrapposizione implicita tra la provenienza dell'allievo iscritto e il suo posizionamento nella geografia formativa del CPIA. L'etichetta di “studente CAS” dilata in questo modo la sua area di pertinenza oltre al fatto di abitare nel *campo*, predeterminando le competenze dell'individuo e il suo percorso formativo. In modo simile, si stabilisce una sovrapposizione tra livello linguistico in lingua italiana, provenienza e situazione giuridico-amministrativa, cui corrisponde il posizionamento all'interno delle proposte formative del CPIA, secondo un processo di *razzializzazione (raciolinguistic enregisterment: Rosa & Flores, 2017)*⁸¹ degli studenti e dei loro percorsi di studio.

La frequenza assidua, la capacità di sopportazione della discrezionalità e dell'opacità attraverso cui prendono forma i percorsi formativi, insieme alla dimensione performativa della competenza linguistica in italiano, sono ingredienti fondamentali della *pedagogia morale* – che si condensa sul piano dell'educazione alla *lingua* – su cui si basano le attività progettate dai CPIA per gli studenti del *campo*. Nell'universo dei CPIA questo fenomeno si iscrive in un atteggiamento molto più generale, che mette in relazione i percorsi formativi con i diritti di cittadinanza, e soprattutto per chi è richiedente asilo. Anche per questo avvocati e operatori dell'accoglienza raccolgono e collezionano dichiarazioni che solo la scuola di stato può rilasciare: attestati di frequenza, diplomi conclusivi, certificazioni linguistiche e giudizi redatti da docenti “generosi”, per presentarli alle Commissioni Territoriali, al vaglio della domanda di asilo⁸². È una corsa al certificato senza sosta. Sia nel caso in cui il personale della scuola si posizioni come certificatore seriale per sostenere l'ottenimento del permesso di soggiorno oppure ignori la correlazione tra diplomi e diritti di cittadinanza, rivendicando l'autonomia dell'azione che si definisce educativa dalle direzioni delle politiche migratorie, è innegabile che questa interdipendenza influenzi le politiche scolastiche, le pianificazioni didattico-educative e soprattutto le dinamiche di potere di cui sono materializzazione. È indubbio altresì che tale morale su misura, all'incrocio tra tassonomie amministrative e peculiarità educative, anche attraverso prassi differenziali, non si circoscrive alle persone richiedenti asilo. Si riverbera invece sulle categorie di studenti che, per ragioni diverse, si inseriscono nelle azioni inscritte nella cosiddetta “inclusione” da parte degli istituti scolastici. Ne fanno parte donne residenti in comunità, studentesse-madri, donne sole o segregate. Le ragioni e le declinazioni delle loro peculiarità saranno oggetto di

⁸⁰ Sono queste le principali aree di provenienza delle persone richiedenti asilo residenti nelle strutture prefettizie di accoglienza della città metropolitana di Torino.

⁸¹ Per la definizione i due autori si ispirano al concetto di “*linguistic enregisterment*” proposto da Agha (2003).

⁸² Benché la correlazione tra percorsi scolastici e l'ottenimento del permesso di soggiorno sia tutt'altro che formalizzata e esplicita, nel periodo in cui la cosiddetta “protezione umanitaria” (abrogata dalla legge 132/2018, e parzialmente tradotta in “protezione speciale”) era una delle ragioni che più frequentemente consentiva alle persone richiedenti asilo di ottenere il permesso di soggiorno – soprattutto per chi proveniva da paesi considerati “sicuri” – i documenti attestanti percorsi scolastici venivano vagliati dalla Commissione Territoriale come sintomo di un percorso di *integrazione* avviato e consolidato, e quindi (talvolta) da tutelare.

riflessione del prossimo capitolo.

Capitolo terzo. *Women and children* *second.* Politiche migratorie, scolastiche ed educative rivolte alle donne

3.1 Migrazioni femminili, genere, educabilità

In questa ricerca il genere ha giocato un ruolo centrale. Le protagoniste del tempo della ricerca e dei resoconti etnografici che ne sono scaturiti sono donne; tuttavia, non è per questo che il genere ha occupato uno spazio prominente nella metodologia, nella riflessione teorica e nella scrittura. Il mio tentativo è considerare il genere come prospettiva utile a esplorare quelle dinamiche sociali che vedono intersecarsi l'ordine nazionale, i regimi globali che governano la mobilità e le forme di patriarcato a cui i corpi delle donne in diaspora rispondono. Il genere, come già suggeriva Joan Scott (1991), non è l'assunto finale ma il metodo che entra nei meccanismi attraverso cui è costruito, performato.

In che modo il genere incontra le migrazioni: come interagiscono i processi migratori e quelli di costruzione di femminile e maschile?

Pensando al genere come metodologia esplorativa e di analisi, questo capitolo interroga in particolare il contesto educativo come spazio in cui il femminile viene associato alla *vulnerabilità*, intesa come carattere identificativo individuale che legittima e circonda la presenza delle donne in contesto diasporico e ordina le azioni istituzionali e dell'umanitario informale nei loro confronti. Nel *discorso* pubblico, infatti, la nozione di *vulnerabilità*¹ (Freedman, 2024) rappresenta le donne come *vittime* da salvare; ciò anche a causa dell'intensificarsi delle politiche di esternalizzazione delle frontiere europee e con l'accentuarsi delle violenze lungo le rotte migratorie e sui confini². L'associazione tra migrazione, *vulnerabilità* e statuto di *vittima* funge da principio che ribadisce e consolida i rapporti di dominazione multipli che subiscono le donne e la loro esposizione alla violenza (Latouche,

¹ Su tale concetto si veda per esempio Pinelli (2017), dove riflette sulla figura della donna rifugiata, o ancora Pinelli (2024a) dove la stessa autrice pone l'attenzione sul ruolo simbolico della *vittima* per depotenziare e rendere passive le donne nella diaspora.

² La mediatizzazione degli "sbarchi" ha rivestito un ruolo simbolico di primo piano nelle narrazioni pubbliche delle migrazioni "forzate" (Pinelli, 2017; Giubilaro, 2017; Giudice & Giubilaro, 2014) attraverso il "buon spettacolo del confine" (Tazzioli, 2015).

2021). La *vulnerabilità* non è dunque intesa come condizione ontologica dell'essere umano, testimonianza dell'interdipendenza tra gli individui e diversamente distribuita a seconda della classe, della *razza*, del genere, ecc. (Butler, 2004), ma si presenta piuttosto come categoria classificatoria che ordina l'azione educativa all'interno di un *discorso* più ampio costruito intorno al genere nella diaspora. Ne deriva una concezione cristallizzata del femminile, che spoglia le donne della loro dimensione storica, delle loro stratificazioni soggettive, mentre disconosce le esperienze che le hanno rese effettivamente *vittime* e i fattori che le vulnerabilizzano nel loro ordinario.

Se, come scrive Weedon (1989), la differenza di genere come focus del potere nella società trova fondamento innanzitutto nel senso comune, in che modo la caratterizzazione che è alla base della costruzione del genere è al servizio delle pratiche umanitarie e istituzionali nei confronti delle mobilità umane?

Nell'azione educativa che si rivolge alle donne nella diaspora la *vulnerabilità* si sostanzia in particolare nel ruolo centrale loro assegnato all'interno dei processi di riproduzione sociale³ (Tabet, 1985). Infatti, mentre la loro posizione di *vittime* richiede relazioni di assistenza e aiuto, il loro corpo sessuato, riproduttivo – e non–produttivo sul piano economico – sollecita invece un'azione educativa che le conformi a un modello genitoriale di riferimento.

Secondo Hyndman e De Alwis il genere nel *discorso* umanitario è una categoria valutativa utile da una parte alla rilevazione di forme di violenza e sopraffazione, dall'altra alla realizzazione di proposte di autonomia e promozione del sé (Hyndman & De Alwis, 2003: 212), perdendo così di tale fattore le sue funzioni prioritarie (Pinelli, 2024a). In entrambi i casi le donne sono rese “educabili” dal *discorso* umanitario e pubblico allo scopo di liberarle dalla matrice culturale che è causa prima della loro fragilità, e di renderle cittadine degne attraverso la loro riabilitazione dalle violenze subite durante il viaggio migratorio e nel paese d'origine. I dispositivi per l'educazione delle donne non– occidentali – su cui la prospettiva critica del femminismo postcoloniale e nero ha ampiamente riflettuto (hooks, 1998; Kapur, 2002; Sandoval, 2000) – assumono in questo modo una funzione di primo piano, poiché si inseriscono nel processo di *vittimizzazione–civilizzazione* (Ong, 2003) che le accompagna e, dal punto di vista della ricerca, perché concorrono alla costruzione del genere nella migrazione. Vi sono implicati centri di accoglienza, comunità, scuole informali “per donne”, istituti comprensivi, servizi socioassistenziali, attraverso progetti realizzati da enti del *no profit*. È in queste diverse configurazioni dell'umanitario informale che si situa il campo etnografico della ricerca. Se, infatti, l'osservazione si è inizialmente posizionata e concentrata nello Spazio Non–Solo Mamme e nelle realtà informali chiamate “scuole per donne”, che dialogano a vario titolo con i CPIA della città di Torino, il processo etnografico ha richiesto di allargare il campo di indagine ai diversi contesti educativi che interagiscono quotidianamente con tali scuole informali e che intrattengono con esse rapporti sistematici. Nelle prossime pagine cercherò di mostrare come tali spazi di aggregazione femminile siano parte integrante del percorso di *civilizzazione* delle donne “immigrate”. Le scuole – insieme alle comunità mamma–bambino, ai centri di accoglienza, ai servizi socioassistenziali e agli enti del Terzo settore – collaborano alla

³ Il tema della riproduzione ha assunto una posizione prominente all'interno dell'antropologia culturale negli anni Settanta del secolo scorso, quando i movimenti femministi hanno individuato il suo ruolo centrale per l'analisi di più ampi rapporti di potere interni alla società (Rapp, 2001).

costruzione di un *discorso* comune che ha come obiettivo l'educazione delle donne “immigrate” finalizzata alla loro *integrazione*. Tale *discorso* assume declinazioni e poetiche differenti a seconda di fattori come la *razza*, l'etnicità, l'appartenenza religiosa, lo status giuridico.

Come si è visto, la scuola e il mondo dell'educazione sono tradizionalmente androcentriche (Laot, 2021; Ulivieri, 2022; Soldani, 1989); le realtà educative che sono al centro della riflessione, tuttavia, fanno del genere un fattore fondativo del loro mandato e delle loro pratiche. La complementarità di questi due elementi apparentemente contraddittori si rivela nelle configurazioni che il femminile assume all'interno di questi dispositivi educativi – e, per differenza, anche il maschile (Miranda et Schmoll, 2025). Se quindi i luoghi dell'educazione rientrano a vario titolo nei processi di costruzione del genere, la scuola si rivela essere un contesto proficuo di indagine delle sue declinazioni.

Quale tipo di genere emerge dalle pratiche delle “scuole per donne”? Se tali contesti educativi hanno sempre una connotazione genderizzata, come si dispiega la loro azione di *gendering*?

Non si tratta di indagare “come si fa scuola alle donne”, ma piuttosto in che modo le politiche e le pratiche considerate educative diano forma ai ruoli di genere e in particolare alla “donna immigrata”.

I fattori di *classe* e *razza*, che accompagnano i *discorsi* sulla migrazione hanno un peso determinante nell'analisi. Se, infatti, la storia dell'educazione di genere in Italia costituisce un punto di riferimento per le “scuole per donne”, insieme alle esperienze femministe degli anni Settanta (cfr. cap. 1), il fatto che le donne “da educare” siano autrici di un processo di mobilità internazionale, e soprattutto che provengano da paesi che il *discorso* istituzionale definisce “in via di sviluppo” e quello umanitario considera “pericolosi”, connota in modo fondamentale l'azione delle scuole e dei contesti di educazione. Le parole d'ordine *vulnerabilità* e *integrazione* ne sono snodi tematici centrali, assumendo accezioni specifiche nei contesti in cui il principio di educabilità si dispiega e vige: rispettivamente, “povertà linguistica e culturale”, “analfabetismo”, “bassa scolarità”, “isolamento sociale” da un lato, e “educazione linguistica”, “socializzazione”, “educazione civica”, “inclusione” dall'altro. Il fatto che quelle donne siano madri, o che siano madri-potenziali (Pavlenko, 2005), gioca un ruolo fondamentale nel principio della loro educabilità, su diversi livelli. Su un piano materiale e più superficiale il fatto che siano impegnate a tempo pieno nel lavoro di cura è ragione fondativa delle “scuole delle mamme”, e quindi di una separazione formativa su base sessuale, che si sviluppa secondo le grammatiche della “domesticazione” (Mies, 1986; 2019) delle donne nella diaspora. La condizione di madri condensa e amplifica la *vulnerabilità* delle donne. Su un piano più profondo e simbolico il loro *divenire materno* (Marabello, 2023) è principio che ordina l'azione educativa a loro rivolta, poiché è proiettata su altre persone (i figli, i nuclei familiari, i mariti). I corpi femminili, infatti, sono interpretati come luogo di riproduzione biologica e culturale, e per questo da educare e uniformare a una precisa idea di agente riproduttivo nell'interesse nazionale (McClintock, 1993; Werbner, 1999; Yuval-Davis, 1989; 1997). Questo principio produce contemporaneamente *discorsi* e pratiche educativi che da una parte mirano alla conservazione e allo sviluppo della prole secondo un preciso modello normato del materno, dall'altra sollecitano il controllo delle nascite e la pianificazione familiare (Biscaldi, Danna, Quagliariello, 2023).

Guardando all'intersezione fra genere e mobilità delle donne intendo far emergere come nelle pratiche educative rivolte alle donne "immigrate" il genere assume una dimensione *eticizzata* (Ong, 2003). Le discriminazioni a cui esse sono sottoposte risiedono nel principio della loro *educabilità*: nei meccanismi e nei criteri, cioè, che le rendono individui "da educare", nei dispositivi e negli obiettivi dell'azione educativa, nelle forme assunte dalle sue prassi. Tali ruoli sono posti a fondamento dell'*ordine nazionale* in una società, quella italiana, che si trova a confronto con le spinte globali sollecitate anche dalle migrazioni. Parafrasando Malkki (1995), la natura sovversiva della figura della donna migrante che sfida e rompe l'ordine categoriale su cui si basa l'insieme degli stati nazione – e il mondo dell'educazione – "inteso come un potente regime di ordine e sapere, che è allo stesso tempo politico, storico, culturale, estetico e cosmologico", aiuta a comprenderne più a fondo gli elementi costitutivi.

3.2 Quando a scuola ci vanno le donne

I dati sulla denatalità degli ultimi quarant'anni, la timidezza delle politiche di sostegno alle famiglie soprattutto nell'educazione 0–6 anni, i tassi della disoccupazione femminile, il *gap* stipendiale tra donne e uomini in una società che vede ricadere soprattutto sulle prime il peso del lavoro di cura sono alcuni degli elementi che evidenziano la polarizzazione tra i ruoli associati ai generi in Italia. In una prospettiva economico–produttiva e nazionalista, la maternità viene sacralizzata e promossa sotto la minaccia dell'"inverno demografico". Al contempo, i governi che si sono susseguiti in questo arco di tempo non sembrano investire nelle misure di supporto alla scelta di crescere un figlio. La tendenza neoliberista di smantellare il sistema di *welfare* a supporto delle famiglie si traduce in un'assenza dello Stato, rendendo anche invisibili le molteplici sfaccettature delle difficoltà di conciliazione tra impegno di cura, vita lavorativa e sociale che ricadono soprattutto sulle donne. Le conseguenze si rivelano in ambiti diversi, talvolta inesplorati. Una di queste riguarda l'accesso alla formazione: all'interno delle scuole, dei centri di formazione, come delle università, raramente esistono misure formalizzate di supporto per la cura della prole delle studentesse che hanno figli. Non vi sono spazi dedicati all'accudimento dei bambini in età prescolare, né la possibilità di accoglierli all'interno delle aule. Se la scarsa attenzione nei confronti del diritto allo studio delle donne–madri è evidente sul piano istituzionale – nel vuoto legislativo che lo concerne – altrettanto sembra esserlo su quello socioculturale, come dimostra, per esempio, l'esiguità di contributi scientifici su questo tema.

Le conseguenze di tale disattenzione sono evidenti in modo particolare nei CPIA, dove i numeri delle potenziali iscritte impegnate a tempo pieno nel lavoro di cura dei figli è consistente⁴. Tuttavia, oltre a non essere previsto nei CPIA un servizio educativo per la prima infanzia, le richieste da parte della popolazione non vengono rilevate: non essendo predisposta una proposta specifica, le domande di iscrizione delle giovani madri non vengono registrate e si perde la stima del dato reale. Questo tipo di studentesse, di conseguenza, non esiste per i

⁴ Le (rare) rilevazioni nazionali relative alla popolazione studentesca nei CPIA – l'unico monitoraggio INDIRE sull'istruzione degli adulti risale al 2012, prima cioè che prendessero effettivo avvio le attività dei CPIA (https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/Ida/Report_Monitoraggio%20IDA_2011-12.pdf [ultima consultazione marzo 2026]) – non sono in grado di identificare le donne con figli, poiché spesso le loro pre-iscrizioni si perdono prima ancora di essere formalizzate, non essendo possibile accogliere le loro richieste nelle sedi scolastiche afferenti al MIM.

CPIA, né per gli Uffici Scolastici, tantomeno per l'Amministrazione centrale. Il problema non riguarda solo coloro che hanno figli piccoli: anche quando sono più grandi, le diverse sfaccettature attraverso cui si dispiega il lavoro di cura loro dedicato (accompagnamento a e da scuola, preparazione dei pasti, accudimento durante la malattia, impegni medici, ecc.) costituiscono *gatekeeping practices* per la frequenza di percorsi di formazione.

Vista la carenza di dati nazionali sulla presenza di donne–madri all'interno dei CPIA e sulle loro richieste di istruzione, considerata la difficoltà a identificare la popolazione migrante presente nelle diverse zone del Paese – anche a causa della forte precarietà abitativa e della mobilità che la caratterizza – l'analisi fa riferimento all'area piemontese e alla Città Metropolitana di Torino in particolare, potendo contare su dati spesso frammentari. I contesti che si rivolgono all'educazione linguistica delle donne straniere – le “scuole delle mamme” o “scuole per donne”, gestite da enti *no profit*, come spiegherò meglio nei prossimi paragrafi – costituiscono una realtà variegata spesso sommersa, perché poco formalizzata e precaria, e per questo difficile da mappare. Non è facile quindi avere precisa contezza delle donne coinvolte e dei loro percorsi all'interno delle scuole informali, anche per la loro mobilità sul territorio metropolitano e tra le proposte formative delle associazioni. In termini quantitativi la ricerca ha potuto basarsi quindi principalmente sui dati raccolti nello Spazio Non-Solo Mamme del CPIA 3 Torino negli anni scolastici 2021/22 e 2022/23⁵, integrati dall'osservazione qualitativa svolta in alcune realtà torinesi, come spiegherò meglio oltre. Nella sede del CPIA 3 è stato possibile raccogliere dati quantitativi non solo perché vi operavo come insegnante e coordinatrice, ma soprattutto perché era l'unica realtà scolastica rivolta a donne con figli completamente formalizzata⁶.

Le studentesse che hanno chiesto di iscriversi nello Spazio Non-Solo Mamme in quegli anni erano per lo più richiedenti asilo e rifugiate, insieme a donne giunte in Italia per ricongiungimento familiare⁷. Mentre le prime provenivano prevalentemente dall'Africa subsahariana (soprattutto Nigeria), le seconde giungevano dall'area del Maghreb e talvolta dall'Asia Meridionale⁸. Una parte minoritaria infine era di origine peruviana e incontrava non

⁵ Nel primo anno di avvio delle attività presso lo Spazio Non-Solo Mamme le iscritte sono state circa una cinquantadue, distribuite in due classi (una di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, e una di primo livello), mentre nel secondo sono state quasi il doppio, circa 85, distribuite in due corsi AALI (livelli A1 e A2 del QCER) e uno di primo livello.

⁶ Come spiegherò meglio successivamente, anche quando vengono stipulati formali rapporti di collaborazione tra i CPIA e le associazioni *no profit* per l'organizzazione di attività didattiche rivolte a donne con figli, i percorsi scolastici non sono mai completamente formalizzati, e quindi i dati relativi alla popolazione studentesca sono spesso opachi e frammentari.

⁷ È rilevante considerare che Spazio Non-Solo Mamme era una realtà scolastica formalizzata, a differenza delle altre “scuole per donne” che sono oggetto di analisi in questo capitolo. Tale aspetto contribuisce infatti all'iscrizione di donne già inserite in percorsi formalizzati di “accoglienza” (persone richiedenti asilo, donne vittime di violenza, vittime di tratta, soggetti seguiti dai servizi socioassistenziali) attraverso collaborazioni interistituzionali.

⁸ Le donne richiedenti asilo e rifugiate corrispondevano al 40% del totale delle iscritte nel primo anno e al 36% nel secondo, mentre quelle giunte in Italia per ricongiungimento familiare erano il 42% nel 2021/22 e 53% l'anno successivo. Tra queste, la maggioranza proveniva dal Marocco e dall'Egitto (il 33,3% nella prima annualità e nella seconda il 46,4%). Molte di queste ultime, infatti, nel secondo anno scolastico hanno dichiarato di essersi trasferite nello Spazio Non-Solo Mamme del CPIA 3 Torino dopo diversi anni di frequenza presso le “scuole delle mamme” informali della zona. Le studentesse di origine pakistana o bangladesi corrispondevano al 9% e successivamente al 4,8% della comunità scolastica del plesso.

pochi problemi a vedere riconosciuto il diritto alla permanenza in Italia⁹. La differente situazione giuridica distingueva nettamente le condizioni materiali dei diversi gruppi, e non solo per la maggiore precarietà di status delle prime. Mentre queste, infatti, vivevano di solito in centri di accoglienza per richiedenti asilo o rifugiati, situati solitamente in zone periferiche e isolate¹⁰, le seconde risiedevano in un proprio domicilio con la famiglia, e non dipendevano necessariamente dai servizi del territorio. Infine, una parte delle studentesse dimorava in comunità protette (mamma-bambino) a seguito di violenza domestica, di fragilità abitativa, perché vittime di tratta, o ancora perché sottoposte all'attenzione del Tribunale dei minori e dei servizi socioassistenziali¹¹. Quasi tutte erano disoccupate, e spesso lo erano sempre state sin dall'arrivo in Italia. Le responsabilità familiari sulle loro spalle erano consistenti, soprattutto nei nuclei monoparentali, e influenzavano in molti casi le possibilità e le scelte nei diversi ambiti della vita familiare, sociale e lavorativa. Nel considerare le condizioni di vita delle donne bisogna quindi tenere conto anche di questi aspetti: della precarietà abitativa ed economica, della dipendenza dai servizi socioassistenziali, dell'isolamento all'interno di comunità e centri di accoglienza.

Il quadro appena delineato condiziona direttamente la scelta delle donne di iscriverne i figli presso i servizi educativi dedicati alla prima infanzia del territorio in cui abitano, e non solo perché la possibilità di accedervi in Italia interessa in media meno di tre bambini su dieci¹². La nascita di figli in un contesto di privatizzazione della cura, com'è quello italiano, influenza fortemente le aspirazioni (formative e lavorative, per esempio) delle donne e la gestione del loro quotidiano. Molte acquisiscono con fatica il diritto alla permanenza, e con esso una residenza stabile e formalizzata; i servizi educativi, che dipendono da quest'ultima, diventano a loro volta inaccessibili. Si aggiunge a ciò la mobilità abitativa che caratterizza molte delle studentesse, sia perché sono richiedenti asilo o rifugiate e abitano in centri di accoglienza per brevi periodi, sia perché il diritto alla casa non è garantito. La sistemazione abitativa a Torino, infatti, non è più lineare per chi giunge in Italia tramite ricongiungimento familiare, poiché il processo di gentrificazione dei grandi centri rende l'accesso alla casa sempre più difficile, soprattutto per i soggetti *razzializzati*¹³. La scarsa stabilità del nucleo impedisce la

⁹ L'instabilità politica del Paese, soprattutto negli ultimi anni, ha intensificato la presenza di persone di origine peruviana in Italia, migranti che però si scontrano con la difficoltà a ottenere il permesso di soggiorno. Le scarse possibilità di regolarizzazione della propria presenza in Italia ostacolano le donne peruviane nell'accesso a corsi di formazione, ma anche nell'inserimento dei figli nei servizi educativi territoriali. Per una ricognizione recente sulla presenza peruviana in Italia si veda <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Rapporti%20annuali%20sulle%20comunit%C3%A0%20migranti%20in%20Italia%20-%20anno%202021/Peru-rapporto-2021.pdf> (ultima consultazione marzo 2026); per una disamina (meno recente) sulle migrazioni femminili peruviane si veda Salvi (2003). Le donne peruviane erano circa il 7% delle studentesse nel primo anno di attività dello Spazio Non-Solo Mamme e il 7% nel secondo.

¹⁰ Nel caso torinese si tratta soprattutto di Centri di Accoglienza Straordinaria gestiti dalla Prefettura attraverso il sistema di "accoglienza diffusa", dato che il progetto SAI (Sistema di Accoglienza e Integrazione) "Hopeland", gestito dal Comune di Torino fatica ad accogliere famiglie con bambini per la difficoltà a reperire strutture abitative adeguate, come mi hanno spiegato in più occasioni gli operatori dell'accoglienza e i dirigenti comunali.

¹¹ Le studentesse residenti nelle comunità protette erano circa il 11% delle iscritte nell'anno scolastico 2021/22 e il 13% nel 2022/23.

¹² Dalle ultime rilevazioni statistiche Istat (2023/24), il numero di posti al nido sono ben al di sotto della soglia minima del Livello Essenziale delle Prestazioni (LEP) che prevede 33 posti ogni 100 bambini (https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/05/report_infanzia_2023_2024.pdf [ultima consultazione luglio 2025]).

¹³ Per approfondimenti sui processi di gentrificazione e sulle trasformazioni della città di Torino negli ultimi decenni si vedano Filandri *et Al.* (2020); Semi (2004); (2015).

pianificazione delle attività per tutti i suoi membri – ivi compresi i bambini – dalla quale dipende la possibilità per le donne di intraprendere percorsi di formazione. Si aggiunga a ciò il fatto che molti enti gestori di centri di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiate scelgono spesso di non iscrivere i bambini dei primi anni di vita ai servizi educativi del territorio, poiché li considerano non essenziali e costituiscono un ulteriore onere finanziario. Pertanto capita frequentemente che i minori restino a totale carico della famiglia fino all'età di cinque o sei anni, quando vengono iscritti alla scuola dell'obbligo. Le criticità nell'accesso ai servizi educativi per la prima infanzia possono dipendere anche dalla difficoltà a reperire le informazioni utili per l'iscrizione agli asili nido o alle scuole dell'infanzia; l'automatizzazione delle pratiche e la loro burocratizzazione hanno ulteriormente aggravato la situazione. Sussistono anche fattori di ordine economico, poiché le rette scolastiche e dei nidi incidono in modo non irrisorio nei bilanci familiari, costituendo un deterrente all'iscrizione. Bisogna infine considerare le scelte educative delle famiglie e le motivazioni di ordine personale correlate alle concezioni che i nuclei familiari e i suoi componenti hanno della relazione parentale, e dei processi di crescita e socializzazione della prole.

Il quadro che si delinea fa emergere una realtà fortemente discriminatoria nei confronti delle donne e dei loro figli. Entrambi pagano con l'abbandono istituzionale e con l'invisibilità il vuoto delle politiche scolastiche, familiari e sociali che dovrebbero invece garantire la loro partecipazione alla vita educativa e sociale. Al contempo sembra che gli attori istituzionali e umanitari riducano alla “differenza culturale” aspetti che invece ineriscono all'emarginazione sociale e economica e all'azione concomitante di differenti assi di discriminazione – classe, etnicità, religione, genere, *razza*. Come fa notare Stolcke (2000), la cultura – veicolata dalla *lingua* – è diventata un terreno semantico chiave per costruire *discorsi* e pratiche sull'immigrazione, sulle identità e sulle differenze culturali. La semplificazione della complessità dei fattori in gioco – attraverso la tipizzazione e l'omogenizzazione delle migrazioni – è una delle strategie per il governo delle molteplicità umane, strategie che nelle “scuole per donne” si configurano come misure non repressive di gestione delle “donne immigrate” e, con loro, di tutti i destinatari della riproduzione sociale di cui esse sono considerate le attrici principali.

3.3 Lo Spazio Non-Solo Mamme

Per un'analisi delle pratiche che caratterizzano le “scuole delle mamme” e delle prospettive educative e glottodidattiche proprie dell'umanitario informale nella città di Torino è necessaria una contestualizzazione dello Spazio Non-Solo Mamme, luogo centrale in questa ricerca. Da qui, infatti, hanno preso forma i temi e gli interrogativi che hanno guidato questo lavoro. Per alcuni anni ho svolto attività di docenza, progettazione didattico-educativa e coordinamento nel plesso scolastico del CPIA 3 Torino “Tullio de Mauro”, situato in via Poma 14, nel quartiere di Mirafiori. Il nome indica un luogo¹⁴, e così anche la progettualità che ospitava, finalizzata

¹⁴ La definizione gioca su alcune tematiche fondative dello Spazio, ispirandosi al titolo del seminario “Non solo Mamme”, organizzato dal CPIA 3 Torino, in collaborazione con il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino e l'“Associazione Gramsci dei sardi di Torino” il 23 settembre 2021 presso il Polo del '900, seminario durante il quale sono state presentate le attività che avrebbero formalmente preso

innanzitutto a garantire l'accesso ai corsi formali di istruzione e educazione linguistica anche a chi è impegnata a tempo pieno nel lavoro di cura dei figli. Le attività di osservazione etnografica hanno pertanto preso avvio alcuni anni fa, e sono parte integrante del lavoro di ricerca che presento in queste pagine.

L'esperienza è nata e cresciuta nel giro di una manciata di anni nell'ex quartiere operaio di Mirafiori Nord, a poche decine di metri dai cancelli della Fiat di Torino, muovendo i primi passi a cavallo del difficile anno scolastico successivo allo scoppio della pandemia Covid-19, quando ancora quei luoghi e quelle idee non ne portavano il nome. Ha conosciuto la sua più vivace sperimentazione didattico-educativa nel 2021/22, grazie all'apporto teorico e professionale del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, alla spinta progettuale dell'"Associazione A. Gramsci dei Sardi di Torino", e alle politiche scolastiche del CPIA 3 Torino, in concomitanza con un inedito interesse verso il diritto allo studio delle donne-madri, emerso all'interno del CRRS&S del Piemonte¹⁵. Quell'esperienza è stato l'esito di riflessioni e attività di ricerca che affondano le radici nelle esperienze di "scuole delle mamme" sperimentate dalla città di Torino nel corso degli ultimi vent'anni. Come alcune di queste, lo Spazio Non-Solo Mamme proponeva un servizio di *baby-parking* rivolto ai figli delle studentesse durante le lezioni curricolari. Si distingueva, tuttavia, per il fatto che le attività erano interamente gestite dal CPIA e dal suo personale (lezioni per le adulte e servizio educativo per i minori)¹⁶. Mentre i corsi - AALI e di primo livello - inseriti nelle proposte formative del CPIA 3 Torino, erano tenuti dalle docenti dell'Istituto, la custodia dei minori era affidata a un'impresa sociale, individuata dal CPIA per la sua consolidata esperienza nei servizi rivolti alla prima infanzia. Le attività erano inquadrare nell'ambito di un progetto di ricerca-azione, "Percorsi di cultura circolare: sostenibilità, competenze, solidarietà", proposto dall'Associazione "A. Gramsci dei sardi di Torino", partner del CPIA 3, e condotto dal Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino¹⁷. La progettualità era volta a indagare e sperimentare un sistema educativo ibrido che coniugasse la presenza di adulte e minori, tenendo conto delle caratteristiche precipue delle une e degli altri¹⁸.

Nel panorama delle "scuole delle mamme" torinesi, la specificità dello Spazio Non-Solo Mamme risiedeva in un'azione esclusivamente pubblica e istituzionale a garanzia della

avvio qualche settimana più tardi in via Poma. Il titolo, che polemizza con la tradizione delle "scuole delle mamme" - soprattutto in merito ai processi di essenzializzazione della figura della "madre immigrata" che spesso vi sono sottesi, come spiegherò successivamente - sottolinea da una parte il suo obiettivo di tutelare il diritto allo studio anche per chi è impegnata nel lavoro di cura dei figli, dall'altra evidenzia l'aspirazione a garantire cittadinanza a tutte le soggettività interpretate dalle sue iscritte.

¹⁵ Per la prima volta, infatti, il Centro Regionale di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo piemontese - che aveva sede presso il CPIA 3 Torino - ha dato vita a un gruppo di lavoro dedicato alla tematica del diritto allo studio delle donne, che ha così potuto incontrarsi, confrontarsi, conoscere e fare un bilancio delle proposte formative delle scuole piemontesi, tentando di dare avvio a una progettazione comune. Le attività si sono concluse a giugno 2022, e non hanno avuto continuità nella progettazione successiva.

¹⁶ Per maggiori approfondimenti sulle attività dello Spazio Non-Solo Mamme si vedano Pizzolato e Pongiluppi (2022; 2025).

¹⁷ Erano presenti un'assegnista di ricerca, alcune tirocinanti dei corsi di laurea in educazione professionale e scienze dell'educazione, e un ricercatore dell'*équipe* di ricerca MESCLA ("Migrazioni, Educazione Storia, Cittadinanza, Lavoro, Adulità" - <https://www.mescla.unito.it/>).

¹⁸ Il Progetto "Percorsi di cultura circolare", rivolto specificatamente alle donne iscritte presso il CPIA 3, ha rappresentato un supporto alle attività dello Spazio Non-Solo Mamme in termini organizzativi e economici. Le attività dello Spazio necessitavano infatti di risorse apposite per l'allestimento dello spazio dedicato ai minori e per il personale educativo. Il CPIA 3 ha tuttavia stanziato una parte delle sue risorse per il servizio educativo di via Poma, fatto unico tra i CPIA della Città.

formalizzazione delle attività rivolte alle studentesse¹⁹, svincolandosi dagli interessi del Privato sociale, e così dalla dinamica postfordista del *dono* (Muehlbach, 2011), come spiegherò successivamente. L'obiettivo era tutelare il diritto allo studio delle donne–madri secondo criteri di equità, e di proporre ai minori un servizio educativo di qualità²⁰, con una specifica attenzione alle esigenze dei soggetti che frequentavano i locali di via Poma, anche in termini organizzativi²¹.

Dopo le sperimentazioni progettuali negli anni scolastici 2020/21 e 21/22, il 2022/23 ha visto un brusco rallentamento delle attività dello Spazio, per molti aspetti un arresto²². Le ragioni sono da ricercare in alcune delle criticità che caratterizzano spesso le relazioni tra la Scuola pubblica e il contesto in cui opera. Quando gli istituti scolastici intraprendono attività progettuali che prevedono un'interazione continua e fondamentale coi soggetti del territorio, si instaura un equilibrio sottile e precario. Ciò è vero in particolare per i CPIA che, più di qualsiasi altro tipo di scuola, annoverano tra le loro vocazioni costitutive quella di instaurare rapporti di collaborazione con gli attori del tessuto sociale in cui operano, anche per sopperire alla tradizionale carenza di personale, sedi, risorse. Nel caso specifico delle realtà scolastiche rivolte a persone con figli al seguito, la collaborazione tra diversi tipi di enti e di professionalità è condizione *sine qua non* per l'esistenza di un servizio e di una proposta formativi dedicati contemporaneamente ad adulte e a minori. La battuta d'arresto dello Spazio Non–Solo Mamme è correlata anche alla precarietà che caratterizza tutte le realtà educative, formali e informali, rivolte alle donne con figli, poiché dipendono quasi sempre da progettualità di corto respiro. Tale instabilità dipende anche dal fatto che i cosiddetti “progetti” si sviluppano spesso

¹⁹ I corsi di tipo formale garantiscono il riconoscimento dei percorsi di studio e anche l'accesso a certificazioni linguistiche e diplomi previsti dal sistema di istruzione.

²⁰ Centralità del bambino e spazi adatti alle sue esigenze, progettazione educativa, personale qualificato, interazione quotidiana con le genitrici, secondo i criteri che ordinano gli asili nido comunali (Basile e Bianchini, 2024).

²¹ Tale attenzione nei confronti dello Spazio Non–Solo Mamme in termini organizzativi ed economici da parte del CPIA 3 non significa, tuttavia, che fosse considerata una sede come le altre – né dallo stesso CPIA 3, né all'amministrazione scolastica regionale – e nemmeno che le sue attività fossero considerate dal suo personale al pari di quelle degli altri plessi. L'insieme delle azioni che avevano luogo in via Poma sono state sempre definite in termini provvisori: “sperimentazione”, “progetto”, “ricerca–azione”. Non vi era, infatti, un comune sentire all'interno del Collegio dei docenti del CPIA 3 in merito allo Spazio Non–Solo Mamme, alla sua utilità e al suo valore. Mentre chi vi operava e il Dipartimento dell'Università di Torino la consideravano un'esperienza unica in Italia e pionieristica in direzione del diritto allo studio delle donne–madri, terreno di sperimentazione e di consolidamento di “buone pratiche”, per molti altri docenti era una “progettualità” onerosa che rischiava, tra l'altro, di mettere in pericolo i diritti sindacali del personale scolastico.

²² A seguito della rottura della collaborazione tra CPIA 3 Torino e Università di Torino, a causa di un'iniziale incomprensione tra la nuova Dirigente scolastica e il Responsabile del progetto “Percorsi di cultura circolare”, la prima ha rifiutato di riconoscere tra le attività del CPIA il servizio educativo – gestito dall'Associazione “Gramsci” – rivolto alle studentesse che frequentavano i corsi, impedendo al personale ogni comunicazione con educatrici, assegnista di ricerca del Dipartimento dell'Università di Torino e me, ostacolando ogni coordinamento tra le attività delle adulte e quelle dei bambini. Benché la Dirigente si fosse dimostrata fortemente contraria a quella ricerca–azione, non ha avviato alcuna progettualità alternativa nel corso dei mesi. L'anno scolastico successivo nessuna attività a sostegno del servizio educativo per i figli delle iscritte era così prevista e i locali sono rimasti pertanto chiusi. L'effrazione che ha colpito il plesso di via Poma a settembre 2023 – quando la Dirigente scolastica era già stata sostituita perché trasferita in altra regione – causando la rottura di alcuni vetri e il lordamento di una parte delle stanze, ha ulteriormente ostacolato le possibilità di ridare avvio alle attività presso lo Spazio Non–Solo Mamme: per più di un anno l'Amministrazione cittadina non ha provveduto a rendere agibili i locali. L'inerzia comunale ha tuttavia contribuito al formarsi di alcuni gruppi di pressione auto-organizzati che hanno costretto non solo gli assessori alla scuola e alle politiche migratorie di Torino a dare spiegazioni sulla vicenda, ma soprattutto ad avviare un dibattito cittadino sull'esperienza di via Poma, sulle “scuole delle mamme” e sull'esigenza di servizi a supporto del diritto allo studio delle studentesse–madri.

all'interno degli istituti scolastici come iniziative “a vocazione individuale”, basate cioè sulla sensibilità della singola dirigente scolastica, sulla responsabilità e sulla dedizione della specifica docente²³. Pertanto la mobilità del personale scolastico influisce in modo determinante sulle progettualità degli istituti scolastici: con il cambio di dirigenza all'interno del CPIA è mancato il supporto individuale e politico per la continuità del servizio educativo, e quindi dell'intera progettualità di via Poma. Il concomitante congedo per l'inizio delle attività di dottorato ha fatto sì che venisse meno l'interlocutrice che aveva fino ad allora sostenuto le attività dello Spazio all'interno del collegio dei docenti del CPIA 3, e che io fossi interdotta dall'accesso alle aule. Quei luoghi avrebbero dovuto costituire il campo etnografico principale della ricerca.

L'insieme di questi fattori ha agito in modo decisivo sul destino dello Spazio Non-Solo Mamme. A partire dall'anno scolastico 2022/23 non è stato più possibile un dialogo tra la Scuola e l'Associazione “A. Gramsci”, attraverso il Progetto “Percorsi di cultura circolare”. Di conseguenza il personale educativo per la prima infanzia non ha potuto interagire con quello del CPIA, le attività di ricerca condotte dal Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione non sono state in grado di proseguire, e nessuna proposta formativa e educativa dedicata alle studentesse è stata realizzata, al di là delle lezioni curricolari. Al contempo le vicende intercorse tra la Dirigente scolastica dell'anno scolastico 2022/23 e il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione hanno innescato in una dinamica persecutoria da parte della prima nei miei confronti: venivo “controllata” nei miei spostamenti all'interno dello Spazio Non-Solo Mamme, estromessa da qualsiasi informazione relativa al funzionamento della sede, veniva ignorata ogni mia richiesta di interazione con la dirigenza, ai colleghi era intimato di non dialogare con me, i miei account mail e nel registro elettronico bloccati. Il destino del progetto – azione avviato in via Poma – e di una progettualità che mirava a garantire il diritto allo studio delle donne – ha subito i contraccolpi di prerogative personalistiche e interpretazioni miopi sulle sue ricadute educative, formative, politiche, sociali e epistemologiche. Lo stesso è accaduto per il mio progetto di ricerca dottorale²⁴.

3.4 Geografie e tempistiche della ricerca etnografica

Dopo la battuta d'arresto della progettualità che animava gli spazi di via Poma, attività didattiche del CPIA e servizio educativo per i minori sono rimasti rigidamente separati nella topografia dei locali del plesso scolastico e su un piano simbolico: i saperi e le esperienze di ogni attore coinvolto nella progettazione dello Spazio Non-Solo Mamme sono rimasti confinati e isolati. L'intera geografia del plesso ha cambiato forma. Per volere dirigenziale le aule dove si svolgevano le lezioni del CPIA, posizionate nell'ala est della sede, sono rimaste rigidamente separate da quelle dell'ala ovest, assegnate dalla Circostrizione 2 all'Associazione “A. Gramsci” al fine di ospitare le attività rivolte ai figli delle studentesse. In quella stessa area

²³ Lo Spazio Non-Solo Mamme contava sull'attenzione dell'ex Dirigente scolastica – la quale aveva personalmente posto interesse su attività finalizzate a garantire il diritto allo studio delle donne con figli – e sulla mia dedizione, come coordinatrice e insegnante prevalente di quella sede del CPIA 3.

²⁴ Ho scelto comunque di non condividere con le studentesse le criticità della situazione, nel tentativo di mantenere separate le mie vicende personali con quelle professionali, e soprattutto di preservare le relazioni che già avevo instaurato con loro nel corso dei mesi e degli anni.

dell'edificio si trovava anche un'ulteriore stanza, adattata a ufficio, nella quale trascorrevano alcune mattine a settimana nel corso dell'anno scolastico 2022/23, sotto le vesti di coordinatrice della seconda edizione di “Percorsi di cultura circolare” per conto dell'Associazione. Col passare delle settimane quella stanza ha gradualmente assunto un ruolo di primo piano nella pratica etnografica; la sua funzione era quella di ospitare conversazioni collaterali. Lì infatti si recavano regolarmente le studentesse per dialogare con me²⁵ che, fino al momento della rottura della collaborazione col CPIA 3, mi ero occupata di coordinare le attività della sede anche attraverso un dialogo continuo con gli interlocutori esterni alla scuola (fra cui centri di accoglienza, comunità, istituti comprensivi, uffici comunali, assistenti sociali). Sebbene non abbia mai occupato quel luogo come se fosse “il mio ufficio”²⁶, ero l'unica ad utilizzarlo²⁷ ed era aperto solo nelle mattinate in cui ero presente. Benché fosse collocato nell'ala del plesso non destinata alle lezioni, dove non entravano i docenti del CPIA, tra le sue mura si discuteva di tutto ciò che riguardava anche la scuola in termini organizzativi, amministrativi, soprattutto personali²⁸. La porta era sempre aperta, ma si chiudeva ogni qualvolta ci fosse la necessità di uno spazio riservato – e questo accadeva nella maggior parte dei casi²⁹. L'ufficio era un luogo in cui trovavano legittimità interazioni che esulavano dalle prassi didattiche; si sviluppavano possibilità di dialogo che non avevano a che vedere con la necessità di apprendere, a favore invece delle istanze delle donne³⁰, delle loro rimostranze nei confronti del CPIA, e più frequentemente di altre istituzioni (i centri di accoglienza, i servizi sociali, la scuola dei figli, i servizi educativi comunali) o di persone che ne erano rappresentanti (educatrici, insegnanti, operatrici). Funzioni di questo tipo portavano con sé interazioni private, “confidenziali” e una qualche declinazione della fiducia. Tale dimensione di *complicità* ha permesso a quei dialoghi di sconfinare dalle mura dell'ufficio e di trasferirsi negli spazi impalpabili della comunicazione telefonica – anche attraverso la messaggistica istantanea e vocale e le videochiamate tramite WhatsApp – dilatando gli spazi–tempi dell'etnografia e le dimensioni del suo sguardo. In una prospettiva etnografica, sono state queste le interazioni e gli spazi interpersonali di cui si è nutrita la ricerca e da cui ha preso forma lo sguardo al suo campo dal punto di vista dei soggetti coinvolti, dispiegati e agiti nella dimensione processuale e contestuale delle interazioni e dei *discorsi*: conversazioni a due, altre in cui i soggetti mi includevano come uditrice muta,

²⁵ Nei mesi e negli anni precedenti avevo già instaurato con molte delle studentesse relazioni più o meno solide e durature.

²⁶ Non lasciavo mai nessuna traccia del mio passaggio, né ho modificato la disposizione dei pochissimi arredi; non compariva alcuna descrizione sulla porta.

²⁷ In alcuni casi era presente anche Giulia Basile, assegnista di ricerca del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, che aveva il compito di supervisionare lo spazio dedicato ai bambini.

²⁸ La scuola intesa sia come Spazio Non-Solo Mamme, sia come CPIA 3 – entrando nel merito anche di dinamiche e fatti che riguardavano docenti o studentesse – ma anche come scuola dei figli (iscrizioni, criticità emerse con educatrici o insegnanti, problematiche vissute come genitrici, ecc.) o ancora nel dialogo che i servizi socioassistenziali instaurano con gli istituti scolastici.

²⁹ Nell'ufficio ho registrato alcune interviste nel periodo gennaio–agosto 2023. Ho scelto di interpellare solo le persone che conoscevo da più tempo (almeno un anno), con le quali si era instaurata una relazione di reciproca fiducia, data anche da una frequentazione più lunga e assidua. Essendo interessata all'analisi degli scambi interazionali, l'intervista non aveva alcuna traccia di riferimento, se non la richiesta iniziale “ti va di raccontarmi la tua storia? Quella che per te è la tua storia”. Le donne hanno acconsentito a essere intervistate nell'ambito di una ricerca sulla scuola di via Poma, come ho spiegato loro preliminarmente. In accordo coi soggetti, ho mantenuto anonima la loro identità - nelle interviste come negli estratti di conversazioni informali o di messaggi vocali che riporto nel corso di questa ricerca - riferendomi a loro tramite nomi di fantasia.

³⁰ Si trattava di richieste di informazioni, ma più spesso mi si chiedeva di “fare qualcosa”: una telefonata, scrivere un'e-mail, avviare una pratica amministrativa, ecc.

nascosta o camuffata, o ancora quelle in cui partecipavo alle loro *messe in scena*. Le relazioni che hanno preso forma a scuola – trasformandosi nei mesi e negli anni e lungo le diverse fasi di rielaborazione della riflessione – hanno acquisito rilevanza epistemologica e operativa centrale nella costruzione della ricerca attraverso il prisma della *complicità*. Tale definizione, infatti, sottolinea non solo i termini pragmatici attraverso i quali si è dispiegata “l’implicazione” tra soggetti e ricercatrice, ma anche la natura del “legame” (Fava, 2013; 2017).

Il campo della ricerca è stato fortemente turbato dalla rottura della collaborazione col CPIA 3. Non era più possibile, infatti, realizzare un’etnografia tematica nello Spazio Non-Solo Mamme, come inizialmente avevo immaginato. Secondo una direzione che si è successivamente rivelata utile e pertinente, la ricerca si è così irradiata al di fuori del contesto di via Poma, seguendo le traiettorie tracciate dalle interazioni dei soggetti con l’umanitario informale: centri di accoglienza, comunità per genitori e figli dove ho svolto alcune interviste a operatrici di accoglienza e educatrici di comunità, servizi socioassistenziali, “scuole delle mamme”³¹, progetti cittadini a supporto della genitorialità “immigrata”³², istituti comprensivi.

Il fatto che l’etnografia abbia preso avvio dopo diversi anni di attività sul campo³³ ha scompigliato le carte, sovrapponendo e confondendo i ruoli via via assunti dalle attrici dei processi che sono oggetto di riflessione, e le temporalità in gioco. Considerare l’eterogeneità dei posizionamenti nel tempo lungo dell’etnografia, e le sue implicazioni nell’analisi, non è solo parte dell’attività autoriflessiva che contribuisce alla ricerca, ma permette anche di considerare la complessità delle prospettive che hanno generato le interpretazioni proposte. Soprattutto aiuta a inquadrare il contesto entro cui si sono instaurate le relazioni intersoggettive, che sono alla base di quanto ha preso forma in queste pagine: sul piano interazionale, etnografico e metodologico, speculativo.

Benché i posizionamenti e le soggettività siano da considerarsi nell’interazione e in termini

³¹ Nell’ambito delle attività etnografiche, con “scuole delle mamme” mi riferisco a diversi contesti di osservazione che ho conosciuto in questi anni. Ho infatti partecipato per circa cinque mesi, nel periodo febbraio-giugno 2024, alle lezioni di lingua italiana (“conversazione base” e “intermedio”) gestite da alcune volontarie presso la “scuola delle mamme” del Gruppo Abele di corso Trapani a Torino. Faccio altresì riferimento ai diversi anni di esperienza presso le “scuole delle mamme” che collaboravano con la sede 1 del CPIA 2 Torino, sede scolastica in cui ho operato come docente tra il 2016 e il 2020. Inoltre ho svolto alcune interviste al personale impiegato all’interno di tre “scuole delle mamme” torinesi. Infine sono parte dei contesti di osservazione i momenti di dibattito e confronto avvenuti in contesto cittadino, generatisi a partire da settembre 2023, a seguito delle proteste per la chiusura dello Spazio Non-Solo Mamme: commissioni comunali, convegni e seminari, manifestazioni cittadine, riunioni tra addetti ai lavori.

³² Mi riferisco in particolare al progetto “Traguardi” (<https://www.ufficiopio.it/programmi/programmi-istituzionali/traguardi/> [ultima consultazione marzo 2026]), promosso e organizzato dalla Fondazione “Ufficio Pio” della Compagnia di San Paolo. Ho svolto un periodo di osservazione di quattro mesi all’interno degli spazi della biblioteca “Primo Levi” di via Leoncavallo a Torino, durante le attività organizzate dal Gruppo Abele con i genitori selezionati da “Ufficio Pio”, finalizzate alla formazione a sostegno della genitorialità nell’ambito dello stesso progetto.

³³ Le attività di docente e di militante all’interno di alcuni CPIA torinesi e di “gruppi di pressione” – che agivano a cavallo tra gli istituti scolastici e la società civile – e soprattutto le relazioni che mi hanno progressivamente avvicinata ai soggetti che sono al centro di questa ricerca, costituiscono il suo campo – etnograficamente inteso (Fava, 2013). Vi partecipano tuttavia anche attività e relazioni che hanno preso forma successivamente al mese di novembre 2022, momento di formale avvio del mio percorso di dottorato di ricerca presso l’Università di Palermo. Benché sia fatto noto e diffuso che le etnografie – soprattutto quando hanno il privilegio del lungo respiro – non principiano con la loro formalizzazione, ma spesso sono debitorie a esperienze personali o professionali che le precedono, desidero sottolineare il ruolo determinante giocato da questa sovrapposizione di ruoli, obiettivi e temporalità nelle forme assunte dalla ricerca.

processuali, possiamo genericamente definire la mia presenza sul campo sotto tre vesti principali: l'insegnante, la ricercatrice, la militante, ruoli che dialogano in modo diverso coi piani professionale, individuale e (inter)personale. Soprattutto interagiscono in modo diversificato con i soggetti della ricerca³⁴. Il tempo lungo dell'etnografia inoltre ha sovrapposto diversi ordini di temporalità, che rispondono a fattori differenti. In una prospettiva cronologica, è possibile distinguere il periodo dell'insegnamento (prima)³⁵, in cui la prospettiva di una ricerca che riguardasse lo Spazio Non-Solo Mamme non era all'orizzonte, e il tempo della ricerca (dopo), quando cioè, in congedo per dottorato, non ho più svolto attività di insegnamento e coordinamento nella sede di via Poma. Questi due momenti sono identificabili anche, rispettivamente, come “tempo del fare” e “dell'osservazione”³⁶. Non significa che la mia presenza, nel secondo caso, fosse passiva: ciò che distingue le due fasi è il tipo di sguardo sulle dinamiche a cui assistevo. Non ho mai smesso, infatti, di assumere un posizionamento politico e attivo, ma era diverso il quadro interpretativo entro cui si dispiegava l'osservazione, dato che rispondeva a obiettivi e a possibilità differenti. Trasversale a queste tempistiche, concepite in termini direzionali, possiamo individuare quella della relazione. I rapporti interpersonali che si sono instaurati coi soggetti della ricerca non sembrano seguire una linea cronologica stabilmente orientata. Benché dialoghino con l'accumulazione di esperienze e di mutua conoscenza, seguono traiettorie discontinue, intermittenti, che non corrispondono tanto alla condivisione della quotidianità, ma piuttosto alla discontinuità degli eventi che la frequentazione richiedeva. Quelle relazioni non scaturiscono dalla condivisione di un percorso scolastico e di un tempo compresso e di interazione assidua; si sono piuttosto strutturate negli spazi collaterali e informali della scuola: in quella lateralità contingente ha preso forma l'“*intimacy* etnografica” (Appadurai, 1997) e l'“*affect*” tra ricercatrice e soggetti (Thrift, 2004), che ne è alla base. Nell'ufficio di via Poma, nei momenti preliminari ai corsi, appoggiate alle pareti dei corridoi, nello spazio incorporeo delle interazioni telefoniche e nel tempo diffuso e acronico dei messaggi vocali tramite WhatsApp. La comunicazione al telefono custodisce il vantaggio di non richiedere una presenza fisica³⁷: si può interagire negli interstizi della quotidianità, tra un'attività e l'altra, sull'autobus, mentre si è al parco giochi coi figli, nella sala d'attesa di un medico, al mercato, mentre si è al cospetto di un impiegato dell'INPS. Non richiede di far coincidere momenti di disponibilità tra le interlocutrici (*distanziamento spazio-temporale*: Thompson, 1995) e può contare su possibilità di conversazione più ampie e diffuse. I messaggi vocali, inoltre, non richiedono simultaneità, né impongono attenzione: permangono in una conversazione i cui termini – temporali, di prossimità e di accessibilità (anche linguistica) – possono dilatarsi a seconda del posizionamento degli interlocutori, dei loro desideri e delle loro possibilità. Il telefono non impone presenza e non contempla la condivisione di contesti di incontro: consente in ogni momento di sottrarsi e di mantenere una certa, rispettosa, distanza. Le relazioni si sono configurate in questi termini, e con andamenti discontinui; a periodi di

³⁴ Le donne protagoniste di questa ricerca mi hanno sempre chiamato “maestra Giulia”; hanno cioè continuato a definirmi nel quadro dei ruoli ricoperti a scuola anche dopo diversi anni dalla fine del loro percorso scolastico presso il CPIA.

³⁵ Il periodo cioè in cui la mia presenza a scuola era dettata dalle tempistiche, dalle funzioni e dal ruolo dell'insegnante.

³⁶ Professoressa Gabriella D'Agostino, comunicazione personale.

³⁷ Per approfondimenti sulle caratteristiche della comunicazione telefonica in termini linguistico-interazionali si vedano: Bercelli (1999); Bercelli e Pallotti (2002); Biffi (2011); Ciceri (2009); Pistolesi (2004).

intensa frequentazione si sono intervallati silenzi di mesi, secondo una ritualità che non si basava sulla condivisione di cortesie quotidiane, di ritualità sociali, ma che hanno reso la necessità dell'urgenza il loro espediente. L'episodicità e l'intermittenza delle frequentazioni non ha compromesso la *complicità* alla base delle relazioni. Il tempo della relazione trascende il prima e il dopo, così come travalica il periodo formalizzato della ricerca.

Va considerato infine il tempo della riflessione. La scelta di un'etnografia situata nel contesto in cui lavoro è nata dall'esigenza di acquisire strumenti di analisi da applicare a una realtà che consideravo problematica. Si è sviluppata anche dalla necessità di portare all'attenzione di un pubblico più ampio consuetudini che il mondo educativo sembra aver normalizzato, interiorizzandole senza apparenti sussulti. La sedimentazione dell'esperienza lavorativa e della conoscenza scaturita dallo studio e dall'osservazione da una posizione più distaccata ha progressivamente trasformato il mio punto di vista, decostruendo molti presupposti e espandendo il ventaglio delle prospettive. La riflessione tuttavia non conosce un prima e un dopo, ma si configura in modo continuo e processuale. Il congedo triennale dall'attività di insegnamento non ha reso meno cogenti le criticità, non ha diluito la mia implicazione sul campo, né ha intensificato l'attività riflessiva; il “tempo del fare” non rendeva la riflessione meno necessaria, seppur più frenetica. Diverso è invece il tempo della scrittura e dell'analisi, durante il quale è stato possibile guardare alle relazioni, alle persone e ai processi con una distanza più marcata, non fosse altro, per la possibilità che la scrittura concede di considerare il tempo lungo dell'etnografia, di guardare alle sue dinamiche e alle sue protagoniste attraverso uno sguardo d'insieme.

3.5 Educazione linguistica e genere: prospettive femministe

L'educabilità delle donne della diaspora trova nel *discorso* umanitario e istituzionale l'imperativo educativo che impone loro di “imparare l'italiano” (la *lingua* della nazione che “le accoglie”). Come si è visto nel secondo capitolo, il nesso tra l'inclusione economica e socioculturale dei nuovi cittadini e l'apprendimento della *lingua nazionale* si manifesta in quello chiamato “processo di *integrazione*”. Nelle riflessioni precedenti sono emerse le implicazioni che questa corrispondenza comporta nelle proposte glottodidattiche e di istruzione delle scuole per adulti e nei dispositivi normativi che vedono la collaborazione tra CPIA e Ministero dell'Interno. Tale corrispondenza la si nota anche nel *discorso* pubblico sulla “popolazione immigrata” e nei meccanismi di esclusione e predeterminazione su base *raciolinguistic* di chi esibisce *linguaging* squalificati dall'arena sociale. La prospettiva *raciolinguistic* contempla, occorre ricordare, tra i fattori di predeterminazione su base linguistica anche il genere³⁸ e le particolari forme di pregiudizio che lo accompagnano (Alim, 2023; Alim *et Al.*, 2020); non ne esaurisce tuttavia la portata.

Considerato uno dei fattori che influiscono sulla variazione linguistica, il genere è stato concepito in ambito sociolinguistico per lo più come una variabile stabile e discreta che definisce gruppi sociali pensati come naturali e omogenei al loro interno. Questa idea di stabilità e invariabilità del genere è alla base delle ricerche che, tra gli anni Settanta e la metà degli anni

³⁸ Per un approfondimento sulla nozione di genere in ambito linguistico si veda Bucholtz (1999).

Ottanta, si sono interessate alla relazione tra genere e linguaggio. A seconda degli orientamenti e dei momenti storici, tali studi possono essere identificati in tre principali orientamenti teorici: la teoria del “deficit”³⁹, il quadro teorico della “dominanza”⁴⁰ e quello della “differenza”⁴¹. Soprattutto nell’ambito della linguistica acquisizionale, influenzato principalmente dagli studi psicologici, il genere viene spesso associato a caratteristiche predeterminate, che derivano dalla sovrapposizione tra genere e sesso, e tra sesso e struttura cerebrale⁴².

Dagli anni Novanta, queste tre prospettive teoriche hanno subito le critiche della linguistica femminista, soprattutto in merito agli assunti essenzialisti sulle categorie di uomini e donne e alla scarsa attenzione data al contesto, alle relazioni di potere e ad altre variabili quali classe o *razza*, che concorrerebbero nella definizione dei comportamenti, delle *performance* linguistiche e dei risultati del processo di apprendimento linguistico (Cameron, 1992; Eckert & McConnell-Ginet, 1995). Gli studi femministi post-strutturalisti, associati alla ricerca linguistica applicata e in prospettiva critica hanno contribuito all'emersione di un campo teorico che ha saputo coniugare genere, potere e linguaggio in chiave politica e sociale. Il genere è concepito da questa prospettiva teorica come una costruzione simbolica e sociale che non risponde a categorizzazioni su base naturale (“uomini” e “donne”), piuttosto come una nozione dinamica e processuale che prende forma a partire dalle pratiche sociali e dalle costruzioni discorsive. Il genere è altresì un processo co-costruito tra i partecipanti, che creano e riproducono gerarchie sociali attraverso le interazioni quotidiane (Eckert & McConnell-Ginet, 2003; 2013). La relazione tra genere, sesso e sistema cognitivo viene messa in discussione sia dal punto di vista neuroscientifico che socioculturale⁴³. L'assunto universalista secondo cui determinati comportamenti linguistici e sociali sarebbero associati a due specifici generi assume così connotazioni etnocentriche e riduce a un semplice fattore descrittivo la portata socioculturale associata al genere, elemento di interpretazione delle relazioni sociali (Bing & Bergvall, 1996; Hall, 2002; Lang, 1997).

³⁹ Fondativo di questa corrente teorica è il lavoro di Robin Lakoff (1973), che indaga la relazione tra la posizione sociale delle donne e il linguaggio. Si veda anche Cameron (1992; 1995).

⁴⁰ Si inseriscono in questo quadro teorico Burton (1994); Cameron & Coates (1988); Philips (1980); Philips *et Al.* (1987); Tannen (1994); Thorne *et Al.* (1983). I contributi mettono in relazione la valutazione da parte delle donne del proprio linguaggio coi rapporti di dominazione sociale degli uomini.

⁴¹ Le teorie della “differenza” si basano sull’idea che donne e uomini siano socializzati durante l’infanzia prevalentemente in gruppi dello stesso sesso; acquisirebbero e consoliderebbero per questo diversi stili interazionali, oltre che “genderletti” differenti (Maltz & Borker, 1982), che riprodurrebbero successivamente in età adulta. Ciò sarebbe alla base delle incomprensioni che si generano nelle interazioni donna-uomo, le quali derivano dai diversi modi di interpretare lo stile interazionale dell’interlocutrice/interlocutore (Tannen, 1990; 1993; 1996). Verso la metà degli anni Ottanta le teorie della *differenza* hanno contribuito alla celebrazione dello “stile conversazionale delle donne”, soprattutto nei contesti di acquisizione linguistica di una lingua seconda (SLA: Second language Acquisition), come in Gass & Veronis (1985); Losey (1995); Pica *et Al.* (1992), ponendo l’attenzione sulla durata del turno conversazionale (*quantity of talk*: Sunderland, 1994), sugli stili e le strategie di apprendimento (Oxford, 1994; Willing, 1988), o sulle preferenze nell’apprendimento linguistico (Gal, 1978; McDonald, 1994).

⁴² Secondo tale pensiero, per esempio, le donne sarebbero migliori degli uomini nell’apprendere una nuova lingua, gli uomini più capaci nell’orientamento spaziale; le prime maggiormente orientate dalle emozioni mentre i secondi dal pensiero razionale (Norton & Pavlenko, 2004).

⁴³ Le neuroscienze hanno dimostrato che il sistema di funzionamento del cervello risponde sia a fattori di ordine naturale che ad altri di ordine culturale, come l’educazione, e che quindi agisce in modo molto più complesso di quanto una semplice e schematica dicotomia donna/uomo consideri. Inoltre, le differenze di ordine sessuale nel sistema di processazione del linguaggio nella zona corticale non si tradurrebbero in differenti comportamenti nell’elaborazione del linguaggio, come parlare o leggere (Jaeger, 1998).

I *black feminisms* statunitensi hanno messo in evidenza il fatto che la mera dicotomia donna/uomo rischia di oscurare la messa a fuoco dell'oppressione correlata ad altri fattori quali *razza*, classe, orientamento sessuale, ecc.. Allo stesso modo, considerare le pratiche e l'accesso alle risorse linguistiche solo su base sessuale appiattisce il ruolo del genere come fattore di interpretazione della realtà linguistica e sociale, riducendolo a un semplice epifenomeno, e al contempo oscura il ruolo del linguaggio come sistema simbolico di interpretazione della realtà sociale e di riproduzione di sistemi di potere⁴⁴. Particolare attenzione è dedicata da alcune studiose all'educazione linguistica (soprattutto in riferimento all'insegnamento dell'inglese come lingua straniera o seconda [TESOL]⁴⁵); l'obiettivo principale è quello di demistificare *discorsi* normativi sul genere, facendo emergere meccanismi di dominazione simbolica e promuovendo la messa in discussione di una visione universalistica su genere e sessualità, che abbia ricadute sul processo di apprendimento, sull'insegnamento e sulle dinamiche d'aula. Si tratta insomma di indagare i molteplici modi in cui tale fattore influisce sull'apprendimento linguistico – in termini linguistici, materiali, sociali, ideologici – in un quadro teorico e politico più ampio di tipo femminista intersezionale⁴⁶.

In un quadro teorico e critico così delineato appare particolarmente rilevante la nozione di *investimento linguistico* (*linguistic investment*), proposta da Bonny Norton (Norton, 1995; Darwin & Norton, 2015), contrapposta a quella di *motivazione* (*linguistic motivation*), che ha invece dominato gli studi sull'acquisizione delle lingue seconde soprattutto negli anni Novanta⁴⁷. Quest'ultima è un costrutto di tipo cognitivista-psicologico, riferito a fattori consci e inconsci che influiscono sull'apprendimento linguistico⁴⁸, mentre *investment* fornisce uno spunto critico di rilievo nella ricerca *mainstream* sulle lingue seconde (Ushoda, 2020: 28). Nel monopolio della *motivazione* risiede il culturalismo che ha caratterizzato la ricerca glottodidattica negli anni Novanta (Darvin & Norton, 2023: 30), con conseguenze non

⁴⁴ Per approfondimenti si veda la sintesi di Norton e Pavlenko (2004).

⁴⁵ *Teaching English of Speakers of Other Languages*.

⁴⁶ Le ricerche che afferiscono a questo campo di indagine si situano principalmente in Gran Bretagna, Stati Uniti, Australia e Canada, ma anche nei contesti più “periferici” di insegnamento dell'inglese come lingua seconda (Canagarajah, 2002; Pavlenko *et Al.*, 2001). Come sostengono Freed (1995), Kitetu & Sunderland (2002), infatti, il fatto che le ricerche siano condotte da studiosi di teorie occidentali in classi frequentate da studenti bianchi, adulti della classe media, costituisce un *bias* che intacca le ricerche stesse e l'esportazione dei loro risultati. Altri studiosi si sono occupati di contesti di apprendimento che prendono in esame studenti e/o contesti non- occidentali (Canagarajah, 1999; Lin & Martin, 2005), persone migranti, rifugiate e popolazioni indigene (Duff, 2002; Duff, Wong, & Early, 2002; Harklau, 1994; McKay & Wong, 1996; Valdés, 1998), considerando pratiche e valori in termini localizzati. Riflessioni simili muovono l'esigenza di ricerche che contemplino la relazione tra linguaggio, in termini pragmatici (e non solo in ambito glottodidattico), e genere in contesti “non-occidentali”, i quali diano luogo a risultati e teorie che sappiano dare conto di processi locali attraverso teorie localizzate, e siano anche in grado di informare la comprensione di essi nel contesto globale (Camaroff, 2012). In questo modo si inverte la tendenza a utilizzare “dati periferici” (solo) per implementare “teorie non- periferiche”. Si veda per esempio Atanga *et Al.* (2013), in cui si propone un'epistemologia contestualizzata in Africa Sub-Sahariana.

⁴⁷ In Italia è tuttora il quadro teorico di riferimento, per esempio, nei testi e nei materiali didattici adottati per le certificazioni finalizzate alla didattica dell'italiano come lingua seconda o straniera – certificazioni che sono richieste per poter insegnare la lingua italiana in contesti di diverso tipo, e, obbligatoriamente, per poter lavorare nella scuola pubblica come “insegnante di italiano per alloglotti” (classe di concorso A023), per esempio nei CPIA. Tali certificazioni sono riconosciute dal Ministero dell'Istruzione e del Merito e rilasciate dall'Università per stranieri di Siena (certificazione DITALS – Didattica dell'Italiano come lingua Seconda), di Perugia (DILS-Pg – Didattica dell'italiano a Stranieri), dall'Università Ca' Foscari di Venezia (CEDILS – Certificazione in Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera o Lingua Seconda).

⁴⁸ “Motivation is primary sociological and focuses on how histories, lived experiences and social practices shape language learning” (Darvin & Norton, 2023: 29).

irrilevanti sulle pratiche didattiche di classe e sulle proposte formative nei contesti di apprendimento. L'apprendente, infatti, è identificato con un gruppo sociale e con le sue (presunte) attitudini – categorizzazione sociale che fa riferimento alla provenienza, o al genere, o allo status giuridico, al suo essere “immigrato” o “studente universitario”, per esempio – e viene quindi desoggettivato e predeterminato (Darvin & Norton, 2023). Mentre variabili sociali quali classe, *razza*, genere contribuiscono a comprendere i posizionamenti soggettivi dell'apprendente, l'*investimento* guarda ai significati attraverso i quali possiamo sezionare il mondo sociale in cui l'apprendente agisce soggettività multiple (Norton & Pavlenko, 2004). La nozione di *investimento*, infatti, deve essere messa in relazione con quelle di “comunità immaginate” (Anderson, 1991) e di ideologie, intese come i significati simbolici correlati all'apprendimento, secondo declinazioni soggettive che intersecano i *discorsi*. Le ideologie sono parte integrante dell'*investimento*, poiché influiscono sul “potere di parlare” o “di essere ascoltati” (Bourdieu, 1982). Appare evidente il ruolo centrale giocato dai *discorsi* che emergono con e nelle prassi, per analizzare non solo i processi di apprendimento, ma anche le soggettività che si costruiscono nella loro reinterpretazione da parte dei soggetti e nel loro modo di stare in classe.

Alcuni aspetti del quadro teorico appena delineato possono essere rilevanti per gli obiettivi di questa ricerca. L'apprendimento linguistico non è un fatto cognitivo individuale, ma un processo soggettivo che dialoga con la storia del soggetto e coi modi in cui essa dà forma alle proiezioni di sé, le quali sono alla base della relazione con l'apprendimento. Tale processo interagisce con determinanti di ordine contestuale locale, sociale, materiale e simbolico. Quest'ultimo piano di significazione riguarda sia la pluralità di ideologie che concorrono nella definizione del contesto di apprendimento⁴⁹, sia la dimensione immaginativa, e cioè le soggettività proiettate in altri ordini di realtà, i quali rispondono a dinamiche sociali e di potere. Ciò permette di delineare in modo più complesso quali sono le reali possibilità di scelta del soggetto (Hirschmann, 2003) in termini di apprendimento, e così anche di pratica linguistica. Le possibilità di apprendimento conducono così ad altre considerazioni, relative all'accesso materiale e simbolico alle risorse linguistiche, uno dei temi fondamentali cui si interessa la riflessione teorica che si sviluppa nella relazione tra educazione linguistica e genere in prospettiva intersezionale all'interno degli studi femministi. Tali disuguaglianze sistemiche sono indagate principalmente in quattro direzioni: 1. l'accesso alle risorse linguistiche; 2. l'*agency* nel processo di apprendimento linguistico; 3. le interazioni in classe; 4. la costruzione del curriculum nei corsi di apprendimento di una lingua seconda (Pavlenko & Piller, 2008).

Il primo filone di indagine appare particolarmente pertinente alla ricerca. Sono infatti molte e stratificate le *gatekeeping practices* (Pavlenko, 2004), dettate dai ruoli sociali associati al genere e dai rapporti di potere, che ostacolano l'accesso alle risorse linguistiche per le donne della diaspora. Le pratiche correlate al materno⁵⁰ e la carenza di servizi accessibili per la prima infanzia sono gli scogli emersi con maggiore evidenza nel campo etnografico. Nel quarto ambito di ricerca rientrano anche i percorsi di apprendimento delle studentesse, a partire

⁴⁹ Tali ideologie contribuiscono anche a individuare le risorse materiali e simboliche che l'apprendente identifica come obiettivi (e *motivazioni*) dell'apprendimento (Norton, 2019, p. 302).

⁵⁰ Pratiche intese come impegno di cura, ma anche come vincoli che derivano da immaginari socialmente condivisi intorno ai ruoli del materno.

dall'essenzializzazione di queste ultime sulla base di una precisa rappresentazione di loro su base sessuale.

In che modo le soluzioni che le istituzioni e il mondo umanitario informale propongono per contrastare tali *gatekeeping practices* si inseriscono in un *discorso* di genere sulle donne in diaspora? Come interagisce con gli immaginari sul materno e quindi con le pratiche educative che mirano a una maternità normata? Come e in quali aspetti convergono le progettazioni didattico–educative coi desideri di apprendimento delle donne?

Le riflessioni che propongo nell'ambito dell'educazione linguistica si pongono in modo critico rispetto alle ideologie dell'*integrazione* che ricorrono nelle “scuole per immigrati”, al “liberismo modernista” che è a fondamento di molte “scuole informali” e alle aspirazioni emancipatorie di certe pedagogie tradizionali “di sinistra” (Pennycook, 2001). L'obiettivo è sfidare le dicotomie “*empowerment*–oppressione”, “dominata–dominatore” e polarizzazioni quali “privilegio della parola–silenzio”, che spingono a chiedersi se il desiderio di “emancipazione” delle studentesse attraverso l'articolazione della loro *voce* non nasconda invece meccanismi di controllo (Pavlenko, 2004: 55).

3.6 Scuole per donne: “scuole delle mamme”

Sin dagli anni Novanta il Terzo settore torinese ha individuato nelle donne della diaspora le beneficiarie privilegiate delle loro attività educative e aggregative. A partire dall'idea che siano necessari spazi di aggregazione femminile, utili non solo per “far uscire le donne di casa”, ma anche per sostenere la socializzazione dell'intero nucleo familiare⁵¹, sono sorti in diversi quartieri di Torino centri riservati alle “donne immigrate”, nei quali spesso possono essere accolti anche i loro figli più piccoli. In contesti di questo tipo il femminile è associato alla *marginalità* e all'isolamento socioculturale. I corsi di italiano costituiscono da sempre una via per avvicinare le donne, come spiega una progettista impiegata al loro interno:

Si, tutte hanno bisogno di perfezionare la lingua ma perché è un luogo di socializzazione un luogo sicuro in cui possono venire quante volte vogliono [...]. Di solito arrivano perché devono imparare la lingua ma, durante il colloquio... i diversi colloqui, perché questo colloquio è una specie di scoperta dei bisogni reali, no? Ma non tutte le donne si aprono durante questo primo colloquio, magari vedono che possono cercare un lavoro, magari hanno un secondo colloquio con lo sportello lavoro e esce fuori qualcos'altro, e magari salta fuori che servirebbe un aiuto psicologico, e magari con la psicologa salta fuori che ci sarebbe bisogno di un aiuto legale (Progettista e pedagoga, dipendente dell'Associazione Almaterra, 2 ottobre 2024).

Hanno preso forma in questo modo le “scuole per donne”⁵²: oggi sono luoghi di incontro che

⁵¹ “Analizzando i diversi bisogni che le donne presentano al momento della scelta di un percorso di formazione, si nota che la necessità di apprendere l'italiano sfocia in dimensioni ed esigenze di 'alfabetizzazione' sociale e di promozione personale.” (Solcia, 2011: 140); anche il *discorso* glottodidattico adotta il termine “alfabetizzazione” con connotazioni morali, sovrapponendo processi apprenditivi del linguaggio con quelli educativi in termini socioculturali.

⁵² Le “scuole per donne” non sono una peculiarità torinese (si veda per esempio il caso di Bologna descritto da Antonelli [2022; 2025], ma anche le esperienze milanesi riassunte da Cognini [2014]). A Torino, come altrove, è

hanno come obiettivo la partecipazione sociale delle donne in diaspora. Spesso si tratta di spazi informali, dove possono talvolta recarsi insieme ai figli di età compresa fra zero e sei anni per svolgere attività ricreative di vario genere o per seguire corsi di lingua italiana gestiti per lo più da personale volontario. Qui possono anche usufruire di servizi assistenziali (distribuzione di cibo e generi di prima necessità) e di sportelli sociali. Non si tratta di un modello esclusivamente italiano: le “scuole per donne” si situano in una linea di intervento europea finalizzata all’integrazione e alla partecipazione attiva delle donne migranti⁵³. In molti paesi dell’UE esistono infatti programmi di apprendimento linguistico dedicati esclusivamente a queste ultime, spesso progettati per superare le barriere culturali e sociali che ne ostacolano l’integrazione⁵⁴.

La scelta da parte di molti centri aggregativi di offrire uno spazio esclusivamente femminile si è sviluppata dall’idea diffusa che l’isolamento delle donne derivi anche dalla loro difficoltà a condividere spazi misti – per ragioni religiose, culturali o familiari – e quindi dalla necessità di dare vita a luoghi di incontro considerati “sicuri” dai soggetti e dalle loro famiglie. Ciò sarebbe particolarmente vero per gli ambienti di socializzazione e formazione come la scuola; il fatto che le donne non frequentino i corsi dei CPIA, infatti, sarebbe dovuto al carattere misto dei gruppi classe. Assecondando le presunte prassi patriarcali familiari delle studentesse, le “scuole per donne” rispondono in questo modo all’obiettivo di creare uno spazio di espressione e di socializzazione “al femminile”, spesso sulla scia delle esperienze separatiste femministe degli anni Settanta⁵⁵. Questa esigenza prende forma in particolare per le donne di origine nordafricana, che costituiscono una parte rilevante delle residenti cui si rivolge il Terzo settore. Come è emerso dal campo etnografico, le donne “arabe” sono al centro delle attenzioni del volontariato sociale torinese – innanzitutto cattolico, ma successivamente anche vicino all’attivismo femminista e di sinistra. Queste sono state rappresentate prima come emblema

difficile fornire un quadro completo delle realtà esistenti, poiché sono spesso informali e in continua evoluzione.

⁵³ Ne sono alcuni esempi i corsi “MiA” (*Migrantinnen einfach stark im Alltag* [“corsi per donne migranti”]) e i “Mutter-Kind-Sprachprojekt” (“scuole di lingua madre- bambino”) in Germania, le “*écoles de mamans*” in territorio francese e svizzero (come nel caso ginevrino: <https://kayu.ch/lecole-des-mamans-avec-accueil-pour-les-enfants/> [ultima consultazione marzo 2026]). Le diverse realtà sono accomunate dall’informalità delle attività e dalla natura volontaristica degli enti che le realizzano, proprio come nel caso delle “scuole per donne” torinesi. Si distingue invece la Francia per la posizione istituzionale della linea di intervento “OEPRE” (“*ouvrir l’école aux parents pour réussir l’intégration*”), sviluppatasi sin dalla prima metà degli anni Duemila attraverso la collaborazione interministeriale (*Direction de la population et des migrations, de l’Éducation nationale, de la Ville*), insieme con FASILD (*Fonds d’action sociale pour l’intégration et la lutte contre les discriminations*), OFII (*Office français de l’immigration et de l’intégration*), e finalizzata a sostenere il successo scolastico degli allievi con background migratorio attraverso la formazione linguistica e civica dei genitori (per approfondimenti sulle attività e le caratteristiche di “OEPRE” si veda Bernardot, 2017).

⁵⁴ Le scuole per donne e per madri sono sviluppate dall’Unione Europea attraverso programmi e progetti che vedono la collaborazione di diversi Paesi. Alcuni esempi sono il progetto WEMIN (*Women Empowerment and Integration Network*), che vede la collaborazione di diversi paesi europei (<https://www.oxfamitalia.org/progetto-wemin/> [ultima consultazione marzo 2026]), il progetto LiLI (*Life and Language Skills + Intersectionality*), che si occupa di sviluppare cataloghi per l’apprendimento linguistico e delle *life skills* specificamente per donne migranti all’interno del programma “Integra” (https://www.programmaintegra.it/wp/area_progetti_intern/lili-life-and-language-skills-intersectionality-for-migrant-women-integration/ [ultima consultazione marzo 2026]), o ancora il Programma IDEAL (*Integrating Disadvantaged Ethnicities through Adult Learning*), realizzato in Olanda e Norvegia e dedicato in particolare alle donne prive di scolarizzazione formale progressiva (per approfondimenti su quest’ultimo programma si veda Nieuwwoer & van’t Rood, 2016).

⁵⁵ Per approfondimenti sull’incontro tra teorie e istanze femministe occidentali e forme di patriarcato che sarebbero insite nella cultura “araba e musulmana” si vedano Berlin (1969); Green (1986); Hirschman (2003); Mahmood (2001).

della donna al centro del dialogo interreligioso e, con l'evolversi del *discorso integrazionista*⁵⁶, come obiettivo principale dell'*integrazione* per via linguistica. Bisogna considerare, infatti, che tra la popolazione non-europea della città di Torino il numero delle donne è superiore rispetto a quello degli uomini e che Marocco e Egitto sono tra i cinque gruppi più numerosi, soprattutto nell'età infantile⁵⁷.

Circa venticinque anni fa le associazioni che si interessavano alle “donne immigrate” erano poche. Sono da ricordare per esempio le esperienze di Almaterra⁵⁸, sorta nel 1994 anche grazie alle riflessioni femministe in dialogo con le donne straniere del ceto medio già presenti a Torino, in prospettiva (embrionalmente) decoloniale⁵⁹. Pionieristico è stato anche il Movimento Ecclesiale di Impegno Culturale (MEIC), di estrazione cattolica; attraverso le iniziative di “Mondi in Città” (MIC), si rivolge in particolare alle donne per l’“integrazione delle famiglie immigrate dai paesi extra europei, attraverso il coinvolgimento e la partecipazione attiva delle donne”⁶⁰. Hanno preso avvio invece nei primi anni 2000 le attività del Gruppo Abele, altro pilastro storico delle “scuole per donne” a Torino.

Gli ultimi quindici anni hanno visto fiorire una moltitudine di enti di differenti affiliazioni, che hanno focalizzato la loro attenzione sull'insegnamento della lingua italiana alle donne. Se l'esigenza aggregativa permane come principale obiettivo, negli ultimi anni è emersa con maggiore forza la ragione *integrazione*, declinata secondo i termini del *discorso* umanitario: l'apprendimento linguistico è strumento principale per l’“inclusione” sociale e culturale; al contempo “saper parlare l'italiano” è la cartina al tornasole dell'*integrazione*, fondamento di una cittadinanza attiva e normata. Di pari passo con la stabilizzazione della popolazione straniera, e con il delinarsi della riproduzione sociale all'interno dei processi di mobilità, il linguaggio, sotto le sembianze della *lingua*, ha assunto un ruolo sempre più centrale, soprattutto rispetto alle attrici principali di tale riproduzione. Negli spazi dell'umanitario informale dedicati all'aggregazione femminile l'educazione linguistica ha assunto una posizione centrale, spostando le sue azioni sempre più a ridosso dei confini simbolici della scuola; non solo perché quegli spazi hanno gradualmente assunto le sue fisionomie – interiorizzando un mandato educativo e glottodidattico – ma anche perché i loro destini si sono intrecciati con quelli degli istituti comprensivi e soprattutto dei CPIA.

L’etichetta di “scuole delle mamme”⁶¹ è utilizzata tra gli attori del Privato sociale e dal personale del CPIA per indicare gli spazi di formazione, soprattutto informale, rivolta alle “donne immigrate”. La definizione è nata circa una ventina di anni fa, quando i Centri Territoriali Permanenti della Città hanno dato avvio a collaborazioni più o meno stabili con

⁵⁶ Ciò anche a seguito della formalizzazione di vincoli linguistici all'ottenimento dei diritti di permanenza (cfr. cap. 2).

⁵⁷ Si vedano i dati relativi alla popolazione straniera residente a Torino e provincia (anno 2023) della Prefettura https://prefettura.interno.gov.it/sites/default/files/90/2024-12/osservatorio_rapporto2023.pdf, e del Comune di Torino nel 2025 (<https://www.comune.torino.it/schede-informative/popolazione-soggetti-cittadinanza-straniera-per-genero-territorio-eta>) (ultima consultazione marzo 2026).

⁵⁸ <https://www.almaterratorino.org/> (ultima consultazione marzo 2026).

⁵⁹ Per approfondimenti sulle attività e le riflessioni sviluppatesi in quegli anni presso l'Almaterra si vedano Balsamo (1997); (2003); (2015).

⁶⁰ <https://www.mondincitta.it/mic/chi-siamo/> (ultima consultazione marzo 2026).

⁶¹ Tale espressione è la più utilizzata dal personale del CPIA; esistono tuttavia anche altri modi di definire tali spazi: “classe delle donne velate”, “scuola delle donne arabe”, “scuola di italiano per donne”.

alcuni enti del Terzo settore che proponevano corsi di italiano per le donne straniere del territorio, offrendo anche un servizio di custodia dei figli durante le lezioni (o semplicemente permettendo loro di tenerli con sé in aula). Queste collaborazioni, spesso discontinue e informali, si sono via via stabilizzate, contribuendo a sensibilizzare le scuole pubbliche per adulti al tema dell'accesso alla formazione per le donne-madri. È importante tenere presente che, benché l'etichetta di "scuola delle mamme" faccia esplicito riferimento alla questione della maternità – come condizione comune tra le studentesse e soprattutto come *gatekeeper* per la frequenza dei corsi – solo una minoritaria parte delle iscritte usufruisce di un servizio di custodia dei figli; sono pochi, infatti, i posti a disposizione dei bambini rispetto a quelli delle donne che effettivamente frequentano le aule. La maggior parte delle iscritte sono inserite nei corsi di "scuole delle mamme" perché sono donne. Inoltre molti spazi non offrono servizi di custodia per i minori⁶².

Dato il vuoto istituzionale intorno al tema del diritto allo studio delle donne con figli, considerato il ruolo aggregativo e assistenziale acquisito dalle "scuole delle mamme" e la sedimentazione delle loro esperienze nel corso degli anni⁶³, si sono instaurate collaborazioni più stabili tra alcune di queste e i CPIA torinesi. Mentre le associazioni ospitano nei loro locali le corsiste e i loro figli, fornendo personale volontario per l'accudimento dei bambini – e spesso anche per i corsi di italiano – gli Istituti per adulti riconoscono e formalizzano i percorsi di studio di chi frequenta le "scuole delle mamme" partner. Anche quando vengono predisposti formali protocolli di collaborazione tra associazioni e CPIA tuttavia, le "scuole per donne" sono caratterizzate da una marcata informalità, perché le attività sono gestite quasi interamente da volontarie⁶⁴. Da ciò derivano molte delle criticità che caratterizzano le "scuole delle mamme". La proposta formativa, molto precaria – anche perché dipende da risorse esterne agli istituti – manca di una formalizzazione chiara, standardizzata e stabile, sia nel riconoscimento dei percorsi, sia nella loro organizzazione. Il servizio è insufficiente e molte potenziali allieve rimangono escluse. Inoltre la gamma dei corsi è limitata – nella maggior parte dei casi si tratta di soli corsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della lingua Italiana – e non sempre è in grado di rispondere ai bisogni delle iscritte. Per questo i percorsi di studio vengono spesso dilatati e seguono tragitti discontinui, tortuosi, anche perché i CPIA non sono in grado di garantire il servizio da un anno scolastico all'altro. Si verifica così un alto tasso di dispersione scolastica.

⁶² Mi riferisco in particolare ai corsi che si sono sviluppati all'interno dei locali degli istituti comprensivi, tenuti dal personale volontario delle associazioni *no profit* durante l'orario scolastico e rivolti espressamente alle mamme degli alunni. Possiamo ritrovare alcuni esempi ai seguenti link: <https://www.icpacchiotti-viarevel.edu.it/index.php/news/1038-scuola-delle-mamme-conversazioni-in-italiano> ; <https://www.vivoin.it/events/corso-di-italiano-per-donne-straniere-ic-gino-strada-2024-01-23/> (ultima consultazione ottobre 2025). Le istanze sottese alla creazione di questi corsi da parte degli Istituti Comprensivi emergono dall'esigenza di comunicare con le famiglie, affinché le genitrici possano consultare il registro elettronico, leggere le comunicazioni degli istituti e rispondere quindi alle richieste quotidiane dell'amministrazione scolastica e delle insegnanti.

⁶³ Si consideri anche il ruolo giocato nel Capoluogo piemontese dai progetti di inclusione sociale promossi e finanziati da "Fondazione per la Scuola" di Fondazione Compagnia di San Paolo, i quali hanno visto il coinvolgimento sia di enti del Terzo settore, sia di istituti scolastici. Sul ruolo della Fondazione Compagnia di San Paolo nel sostegno al *welfare* e alle politiche sociali nella città di Torino, si veda Pagliassotti (2014).

⁶⁴ I CPIA, come si è visto, soffrono della carenza di spazi, soprattutto adeguati ai minori, e di personale docente.

3.7 Molto più dell'accesso alle risorse linguistiche

La nozione di *raciolinguistic enregisterment* (Rosa & Flores, 2017) ha rivelato in prospettiva critica in che modo le categorizzazioni dei “modi di parlare” e la loro gerarchizzazione attraverso le tassonomie della linguistica europea e nordamericana rappresentino regimi neocoloniali stratificati nella storia (*neocolonial linguistic regime*: Canut, 2021b) e si sostanzino anche nelle prassi glottodidattiche. Abbiamo inoltre visto come queste gerarchizzazioni siano l'esito di un processo di co-costruzione che interpella cristallizzazioni di carattere culturale, di classe, di *razza*, di genere e così via. La glottodidattica “delle competenze”, secondo i dettami del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue è uno degli ambiti della linguistica applicata che rivela con più evidenza questo tipo di regime neocoloniale. In particolare, guardare alle pratiche attraverso cui l'educazione linguistica si dispiega nelle classi di italiano come lingua seconda rivolta alla “popolazione immigrata” – sotto il faro del QCER applicato a quella che il *discorso* istituzionale definisce la “questione migratoria”, e nelle declinazioni locali della pratica glottodidattica – si rivela un esercizio analitico utile in questo senso. Nello specifico della ricerca, si rivela proficua la presa in conto non solo delle prassi glottodidattiche dell'italiano come lingua seconda, ma soprattutto delle ragioni a esse sottese: quale *lingua* viene impartita nelle classi di italiano per donne? A quali esigenze risponde? Che tipo di apprendente rivelano le attività glottodidattiche e l'organizzazione dei corsi?

Nei paragrafi che seguono prenderò in considerazione gli aspetti didattici e soprattutto le pratiche che afferiscono all'organizzazione e alla progettazione delle “scuole delle mamme”; queste, infatti, si sono rivelate terreno di incontro⁶⁵ tra esigenze di tipo diverso, e soprattutto tra *discorsi* differenti: istituzionale, umanitario, educativo e glottodidattico, femminista, postfordista⁶⁶, all'incontro coi posizionamenti delle donne.

Il quadro relativo alle “scuole per donne” delineato in precedenza inerisce alla questione dell'accesso alle risorse linguistiche, già posta dagli studi femministi in linguistica applicata sin dagli anni Novanta (Pavlenko e Piller, 2007). Le donne con figli, soprattutto in età prescolare, sono spesso escluse dalla possibilità di frequentare corsi di formazione, per ragioni innanzitutto materiali. Le scuole informali riescono a sopperire solo marginalmente a questo disequilibrio che sfavorisce le donne.

L'organizzazione e le pratiche che ho potuto constatare all'interno degli spazi aggregativi per “donne immigrate” rivelano tuttavia molto più della discriminazione di genere nell'accesso alla formazione e alle risorse linguistiche; ciò è vero soprattutto quando scaturiscono dalla collaborazione tra “scuole delle mamme” e CPIA. Se la formalizzazione di tali alleanze nasce dall'esigenza di includere nella proposta formativa del CPIA le attività glottodidattiche delle “scuole per donne”, di riconoscere e formalizzare i percorsi formativi seguiti all'interno degli spazi formativi informali; se il loro obiettivo ultimo è quello di riequilibrare il divario di genere nell'accesso al diritto allo studio, a distanza di diversi anni è evidente che la proposta formativa delle “scuole delle mamme” è molto diversa da quella del CPIA, sotto diversi punti di vista.

⁶⁵ E talvolta di collisione.

⁶⁶ Il *discorso* postfordista è alla base della cosiddetta “cultura del volontariato”, tutta italiana (Muehlebach, 2011).

Innanzitutto, perché la maggior parte delle scuole informali propone esclusivamente corsi di lingua italiana. Le collaborazioni tra “scuole delle mamme” e CPIA, infatti, hanno contribuito raramente all'organizzazione di corsi di primo livello per le donne con figli. Spesso il contributo degli istituti scolastici si limita alla formalizzazione di corsi di lingua tenuti dal personale volontario delle associazioni, attraverso la presenza *una tantum* di un'insegnante⁶⁷ del CPIA⁶⁸. Anche quando, nel settembre 2024, i tre CPIA della Città si sono riuniti per stilare un protocollo di collaborazione comune da proporre alle associazioni⁶⁹, gli Istituti hanno messo a disposizione il loro personale quasi esclusivamente per corsi AALI⁷⁰. Indipendentemente da chi li avrebbe frequentati, insomma, si dava per scontato che le risorse ministeriali sarebbero state destinate alle donne prevalentemente per insegnare loro l'italiano, e non per proporre corsi formali di “terza media”. Una scelta politica e scolastica di questo tipo va interpretata attraverso le grammatiche interne agli istituti scolastici, intersecandole con quelle del *discorso* umanitario.

Per quanto riguarda la prima accezione è utile ricordare l'esistenza di una *frontiera interna* (Vacchiano, 2011) che distingue i corsi di primo livello, da una parte, e gli AALI dall'altra (cfr. cap. 2.). Non solo le due proposte formative hanno diverso valore in termini didattici, organizzativi e scolastici all'interno del CPIA, ma anche sul piano simbolico. Non è irrilevante il fatto che i corsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana siano spesso associati a coloro che il *discorso* scolastico associa alla *vulnerabilità* (Bianchi e D'Antone, 2024) e ingloba nelle azioni finalizzate all'“inclusione”⁷¹. Ciò è dovuto sia al fatto che l'insegnamento della lingua italiana è considerato una pratica educativa “di bassa soglia”⁷², sia perché si ritiene che il percorso di primo livello richieda competenze superiori, e quindi non sia adatto a tutti. Frequentare e superare un percorso di scuola secondaria di primo grado richiede inoltre costanza nella frequenza⁷³, e di sapersi inserire nella dinamica che prevede l'accumulazione di saperi e competenze, di pari passo con quella di verifica e valutazione,

⁶⁷ L'uso del femminile è d'obbligo perché viene solitamente richiesta la presenza di una donna per questo compito, giacché si ritiene che una presenza maschile turberebbe le studentesse (e i loro nuclei familiari), scoraggiando la loro partecipazione ai corsi. D'altro canto sono spesso le docenti a assumersi questo compito, che chiama in causa spesso le loro competenze di cura, come nel caso di M., insegnante di CPIA che per più di dieci anni si è occupata di gestire i rapporti di collaborazione tra CPIA e “scuola delle mamme” della stessa circoscrizione torinese, come lei stessa racconta: “Nessuno dei miei colleghi voleva farlo, nessuno le [le studentesse] sopportava allora sono andata io, perché ho quattro figli per me non è un problema” (M. intervista, 31 ottobre 2023). Per un approfondimento sull'intersezione tra ruoli di genere e insegnamento nella scuola italiana in prospettiva critica si veda l'analisi di De Concilis (2012).

⁶⁸ La docente del CPIA ha solitamente funzione di monitoraggio delle attività.

⁶⁹ A seguito di un'interpellanza comunale in merito proprio all'esigenza di percorsi di “scuole delle mamme” nella Città.

⁷⁰ Non è possibile condividere il Protocollo, poiché non è stato reso pubblico dai tre CPIA coinvolti.

⁷¹ Diversi Collegi dei docenti dei CPIA piemontesi negli ultimi anni hanno individuato una “funzione strumentale” – incarico, affidato a un docente dal collegio dei docenti, il quale ha il ruolo di coordinare attività organizzative che riguardano l'intera scuola, su tematiche o questioni di rilievo per l'istituto – chiamata “inclusione”, che si rivolge a specifiche categorie di studenti, considerati particolarmente *vulnerabili*: persone senza fissa dimora, individui agli arresti domiciliari, “studenti CAS”, persone con disabilità, donne–madri.

⁷² Utilizzo la definizione perché mette in evidenza quanto la glottodidattica dell'italiano, soprattutto quando si rivolge ad apprendenti adulti, sia considerata da una parte “essenziale per la sopravvivenza” dello straniero nel nuovo Paese (Favaro, Tognetti Bordogna, 1989; Demetrio, 1989) – intersecando aspetti linguistici e didattici, educativi, politici, emotivi – dall'altra una funzione accessibile a chiunque, senza necessità di formazione specifica prevista per insegnarvi. A sostegno di questo il fatto che l'insegnamento dell'italiano è una pratica molto diffusa, e nei contesti più disparati, agita spesso da persone non formate, e viene spesso utilizzato dall'umanitario come “bene di prima necessità” da distribuire a chiunque e al più presto.

⁷³ Per il superamento del percorso è dirimente la collezione di un numero consistente e prestabilito di ore di presenza, scandite nel quadro orario degli assi disciplinari.

caratteristica dei percorsi formali di istruzione. Le scuole per adulti sono caratterizzate da una forte oscillazione della frequenza e da una consistente dispersione scolastica; ciò è particolarmente vero per chi è impegnata a tempo pieno nel lavoro di cura. Le donne, infatti, spesso faticano a seguire con assiduità i corsi del CPIA, che scandiscono il monte ore necessario a conseguire diplomi e certificazioni nel corso dell'anno scolastico. Questa è una delle principali motivazioni che legittimano la carenza di corsi di primo livello all'interno delle “scuole per donne” e la preferenza per corsi non–formalizzati di lingua italiana. Inoltre le donne non solo avrebbero un livello di italiano “non–sufficiente” ad affrontare un corso di “terza media” (*raciolinguistic enregisterment*: Rosa, 2018), ma sarebbero troppo spesso assenti, ritardatarie e soggette alla dispersione scolastica. Questi aspetti sono messi in relazione con uno scarso interesse verso la scuola, dovuto anche al fatto che “non hanno bisogno” di ottenere diplomi o certificazioni linguistiche, essendo spesso inoccupate o casalinghe. Le donne “non hanno fretta” di ottenere attestazioni e diplomi: senza fretta ci si può dedicare all'apprendimento senza secondi fini. Le *aspirazioni* (Appadurai, 2013), in questo caso formative, delle donne sono ricondotte dall'umanitario informale all'utilitarismo di un femminile *eticizzato*, attraverso il *discorso integrazionista* che permea anche in contesto scolastico.

Se la tradizionale carenza di personale docente all'interno dei CPIA è una delle ragioni per le quali questi faticano a esportare corsi di primo livello⁷⁴ presso le sedi delle associazioni, certamente non è l'unica, e nemmeno la principale. CPIA e “scuole delle mamme” ricorrono spesso al “principio di scarsità” (Vacchiano, 2011) per giustificare un preciso curriculum scolastico confezionato per le donne: percorsi di educazione linguistica tenuti da personale volontario e non qualificato, corsi discontinui e informali, percorsi scolastici non progressivi, che non sempre culminano negli esiti previsti dai curricula scolastici⁷⁵. Vengono in questo modo legittimate e formalizzate da una parte l'esclusione delle donne dai percorsi formativi, e dall'altra la loro inclusione differenziale in contesto scolastico. Le loro *aspirazioni* e gli obiettivi formativi vengono così predeterminati, delegandoli al cosiddetto *affective labor* (Muehlbach, 2011), demandando l'istruzione pubblica a enti privati⁷⁶. Ciò accade anche attraverso il servizio di custodia dei bambini. Il fatto che le “scuole delle mamme” offrano un servizio gestito spesso

⁷⁴ È rilevante tenere presente che solo le scuole formali riconosciute dal Ministero dell'istruzione e del Merito possono progettare e erogare percorsi di primo livello, di conseguenza solo i docenti dipendenti del MIM possono svolgervi attività di docenza. Per le certificazioni linguistiche in lingua italiana di livello A2 del QCER invece il CPIA delega talvolta l'attività di docenza anche a personale non interno, ma mantiene la prerogativa di certificare i percorsi scolastici e i livelli di lingua raggiunti.

⁷⁵ La collaborazione tra CPIA e enti del Terzo settore aumenta ulteriormente il divario tra la proposta didattica formalizzata dei primi e quella informale dei secondi. La tradizionale divisione tra corsi di alfabetizzazione in lingua italiana e di primo livello viene rimarcata dall'impiego di personale volontario e dall'assenza di certificazioni del percorso scolastico nelle scuole informali. Mentre in queste i ritmi sono lenti, le proposte didattiche poco sistematiche, gli argomenti non progressivi e le metodologie didattiche improvvisate, nei CPIA i docenti sono tali “di professione” e il percorso termina con un esame di stato, i ritmi dell'andamento scolastico sono scanditi da verifiche, valutazioni e procedure burocratiche, le scansioni orarie sono stringenti. Nei corsi di alfabetizzazione i livelli linguistici sono sommari e discrezionali, mentre nella “terza media” i test di ingresso sono dirimenti all'accesso. In questo modo il primo livello si configura come la classe per chi “è brava”, di coloro cioè che sanno parlare l'italiano, che lo sanno scrivere e leggere, e spesso di chi ha una scolarizzazione pregressa medio–alta. Si crea così una forte selezione in ingresso, dettata sia dai pochi posti disponibili, sia dalla gerarchizzazione tra i corsi, che influisce in modo diretto sul valore materiale e simbolico associato alle proposte formative e al loro accesso.

⁷⁶ Questo quadro è in linea con le tendenze neoliberiste che si sono imposte nella scuola (Causarano, 2025) e le logiche postfordiste che soggiacciono allo sfruttamento di personale marginalizzato (Muehlbach, 2011), come si vedrà in seguito.

da personale volontario, che non può prendersi cura dei bambini in tutte le loro esigenze, in spazi spesso inadeguati, trova giustificazione nella difficoltà da parte delle “mamme straniere” a separarsi dai figli, nel forte attaccamento che caratterizzerebbe la loro relazione parentale. La difficoltà di accesso ai servizi educativi per la prima infanzia viene così mascherata da uno stile *eticizzato* del materno, situato in configurazioni familiari patriarcali “non-occidentali”. Un regime di questo tipo è al servizio di tutti: Ministero dell’Istruzione, Privato sociale, amministrazioni locali, tranne che dell’accesso alla formazione da parte delle donne.

3.8 Il discorso integrazionista nell’educazione di genere

Nel *discorso integrazionista* che soggiace all’umanitario informale l’apprendimento dell’italiano è processo stesso di *integrazione*: “Riuscire a integrarsi in un Paese straniero è l’obiettivo delle donne immigrate. Primo passo: un corso di lingua” riporta la pagina web di una delle principali associazioni che organizzano attività per “donne e famiglie straniere”⁷⁷.

Il fatto di “non parlare l’italiano” è sintomo di resistenza all’*integrazione*. Nel caso particolare delle donne questo assume sfumature specifiche, perché nel *discorso* umanitario il femminile si sostanzia nei loro corpi riproduttivi (Patuelli, 2004; Pavlenko, 2005). La *vulnerabilità* che identifica la popolazione femminile in diaspora assume nelle “scuole delle mamme” le accezioni dell’isolamento sociale, che è linguistico e quindi culturale: capacità linguistiche in italiano, socialità e capitale culturale (da trasmettere ai figli) vanno di pari passo (Modesti, 2011; 2012). La socialità è così associata a una specifica *lingua*, l’italiano. Se una donna, soprattutto quando risiede in Italia da diversi anni, non è in grado di utilizzare la *lingua nazionale* in modo “adeguato” significa che è “isolata” dalle reti sociali italiane e “italofone”, depositarie di un sapere funzionale all’*integrazione*. La preoccupazione espressa dalla cultura umanitaria informale non sembra tanto risiedere nel fatto che le donne, soprattutto nelle fasi in cui i figli sono ancora fortemente dipendenti dalle loro cure, non possano contare su una rete di supporto (Favaro, 1993); l’essere “chiuse nelle loro comunità” è esso stesso un fatto patologico, una condizione cioè che “infetta” l’*integrazione*⁷⁸. Nel *discorso* sulla riproduzione le *performance* in lingua italiana sono il sintomo delle capacità o meno di contribuire alla crescita e allo sviluppo delle nuove generazioni; le genitrici che “non sanno parlare italiano” sarebbero pertanto incapaci di aiutare i figli coi compiti, di orientarli nel percorso scolastico, di rispondere alle richieste della loro scuola, di usufruire in modo consapevole delle possibilità che il territorio offre⁷⁹ e di contribuire alla socializzazione dei figli (Pavlenko, 2005). Sono inoltre madri che non dimostrano di aver intrapreso un processo di *integrazione* da trasmettere ai futuri cittadini (Blackledge, 2000; 2001).

L’articolo del periodico online del Consiglio comunale di Torino “Agorà”, del 3 aprile 2023, che riporta il titolo “A scuola con la mamma, iniziative per insegnare la lingua italiana alle donne immigrate”, pubblicizza l’iniziativa intrapresa dall’amministrazione comunale a favore

⁷⁷<https://www.gruppoabele.org/it-schede-1841-donne-straniere-corso-di-lingua-insieme-ai-bambini> (ultima consultazione ottobre 2025).

⁷⁸ “Loro parlano arabo, anche al mercato vanno dalle bancarelle arabe, stanno sempre nel loro mondo, invece qui con noi imparano la lingua” (Volontaria, “scuola delle mamme”, 14 febbraio 2023).

⁷⁹ Eventi culturali, opportunità educative, servizi sociosanitari.

delle donne:

A Torino vi sono molte donne di origine straniera che non parlano l'italiano in modo adeguato a poter garantire loro una piena inclusione, anche in relazione alle opportunità di formazione professionale e lavoro, nonché di socializzazione al di fuori della cerchia familiare⁸⁰.

Come si vede seguendo il link, il breve articolo è preceduto da una foto che ritrae di spalle due donne con l'*hijab*, mentre percorrono le strade cittadine tenendo per mano due bambini dai capelli ricci e corvini: sono loro il principale obiettivo di molte “scuole per donne” della Città⁸¹. La competenza linguistica è garanzia di “inclusione”; *integrazione* e “socializzazione al di fuori della cerchia familiare” vanno di pari passo.

Scolarizzazione e educazione alla cittadinanza viaggiano all'unisono. Nel *discorso* integrazionista *la lingua* si fa anche (e innanzitutto) strumento di acculturazione ai principi della convivenza civile, emblema della democrazia e della salvezza dalla condanna babelica (Canut, 2021a; Vedovelli, 2025).

La stabilizzazione delle migrazioni, che si manifesta anche nella presenza delle donne e nella materializzazione dei processi di riproduzione sociale di cui sono le principali attrici – nella presenza di bambini di cittadinanza non italiana nelle scuole, negli spazi pubblici, o nell'acquisto di una casa – rende urgente e dirimente una precisa traiettoria di *integrazione* che passa per l'apprendimento linguistico⁸².

Nel caso delle donne provenienti dalla zona del Nordafrica⁸³ questo *discorso* si interseca con quello che guarda all'islam come religione antidemocratica e nemica delle donne (Mahmood, 2001), soprattutto nell'organizzazione sociale familiare (Abu-Lughod, 1989; 2002; Ahmed, 1995; Perry, 2014), secondo un immaginario orientalista di matrice coloniale (Fabietti, 2002; Said, 1991). La lingua araba, considerata emblema e strumento di riproduzione simbolica della

⁸⁰<https://www.cittagora.it/primo-piano/a-scuola-con-la-mamma-iniziativa-per-insegnare-la-lingua-italiana-alle-donne-immigrate.html/>.

⁸¹ L'associazione MIC ne è l'esempio più rappresentativo. Si legge sul sito web dell'Associazione: “MONDI IN CITTÀ ha concentrato la sua attenzione sull'integrazione delle famiglie immigrate dai paesi extra europei, attraverso il coinvolgimento e la partecipazione attiva delle donne, soprattutto della comunità maghrebina. Si tratta del gruppo più consistente a Torino, portatore di una cultura, di una lingua e di una religione giudicate spesso estranee e lontane, caricate di pesanti stereotipi. Le iniziative di MONDI IN CITTÀ puntano a contrastare queste diffidenze e a favorire l'apertura delle comunità immigrate alla città.” (<https://www.mondincitta.it/mic/chi-siamo/> [ultima consultazione settembre 2025]). Alle donne nordafricane fanno riferimento anche i primi manuali di glottodidattica “per sole donne”, progettati e utilizzati nelle esperienze milanesi: Favaro (1993); (2006); Favaro e Papa (1997), che presenta anche attività con testo bilingue italiano-arabo; Veneri (2004).

⁸² Riporto l'estratto da un incontro pubblico tra le associazioni che propongono corsi informali di italiano rivolti alla popolazione straniera, e femminile in particolare: “Il percorso di lingua e cittadinanza è importante soprattutto adesso, perché la migrazione adesso è diversa: hanno fatto i figli qua e vogliono comprare una casa qua [...]. Anche per non avere problemi con i figli a scuola.” (AM, Volontaria di un'associazione no profit, 16 giugno 2025).

⁸³ Sono pochi i contributi scientifici relativi alle cosiddette “donne del ricongiungimento” (Tognetti Bardogna, 2012), perché si considera che non siano portatrici di un progetto individuale; questo è dovuto anche allo stereotipo della “famiglia araba tradizionale”, e alla pregiudiziale sudditanza delle donne nel contesto familiare. Per approfondimenti, si vedano: Arena (1983); Calvanese (1983); Favaro (1993); Favaro e Omenetto (1993); Favaro e Tognetti Bardogna (1991); Ferrero (2018); Lodigiani (1994); Melotti (1989). Alcune ricerche sulle migrazioni femminili per ricongiungimento in relazione all'esperienza di maternità sono presenti in: Ambrosini e Schellembaum (1994); Balsamo (1997); Bargellini (1993); Favaro e Omenetto (1993); Favaro e Tognetti Bardogna (1991).

religione islamica, diventa così sintomo di oppressione di genere, in opposizione a quella italiana, veicolo dell'emancipazione femminile. Chi vive da tempo in territorio italiano ma non parla “abbastanza bene” la *lingua nazionale* è quindi “isolata”, priva di reti sociali, *vittima* della segregazione domestica, esiti questi di un regime patriarcale che sarebbe insito nella struttura familiare e nei rapporti di genere iscritti nell'islam. Se la pratica linguistica in arabo si fa emblema di una “comunità immaginaria” (Kanno & Norton, 2003) caratterizzata da organizzazioni sociali e familiari oppressive e segreganti, l'educazione linguistica in italiano è vettore dell'emancipazione dal regime patriarcale sotteso alle relazioni familiari, dell'autonomia linguistica, innanzitutto dai mariti, resistenza alla segregazione⁸⁴:

L'italiano serve alle donne per trovare il coraggio di uscire di casa, leggere i nomi delle strade, interagire con la scuola dei figli, rendersi indipendenti.⁸⁵

Recita così il virgolettato del Corriere della Sera di Torino che riporta le dichiarazioni di una volontaria di un corso di italiano “per le mamme della scuola” in un istituto comprensivo della Città. L'uso dell'italiano non è solo strumento di indipendenza: assume sfumature morali, baluardo di coraggio e indipendenza dalla segregazione domestica.

R., psicologa impegnata in un centro di supporto per famiglie “in difficoltà” – ovvero, nuclei familiari segnalati ai servizi sociali, o indirizzati lì dagli istituti scolastici per difficoltà di apprendimento o problematiche di comportamento dei figli – della zona di Barriera di Milano, durante una conversazione informale in cui mi parla dei nuclei familiari che il centro segue, identifica nelle “mamme straniere” le criticità nel dialogo terapeutico:

[...] i miei colleghi hanno riscontrato difficoltà a lavorare con famiglie straniere, perché le mamme non parlano bene l'italiano, sono molto isolate. Sono soprattutto mamme arabofone, o moldave, o nigeriane [...] (R., comunicazione informale, 16 luglio 2025).

Non è solo l'associazione di natura tra *performance* linguistica in italiano e isolamento sociale a essere rivelatrice; interessante è il fatto che R. proponga un'identificazione di tipo linguistico (“arabofone”) in luogo di una nazionalità (come “moldave” e “nigeriane”). Il *lapsus* trova senso nel principio tassonomico su base etnica delle “famiglie immigrate”. Vi trova corrispondenza un preciso stile del materno, quello della donna nordafricana, segregata nella “comunità immaginaria” arabofona – musulmana, ghetizzante, caratterizzata dalla prassi monolingue arabofona – che avrebbe conseguenze dirette e materiali sulla relazione terapeutica e sulle

⁸⁴ Mi sembra rilevante un aneddoto cui ho assistito durante l'osservazione in aula in una “scuola delle mamme”: [riporto dal diario di campo] “Una studentessa, durante lo svolgimento degli esercizi assegnati, dialoga al telefono col cellulare infilato tra la guancia e l'*hijab*. La volontaria si avvicina e le parla – non riesco a sentire cosa le dice. L'altra le risponde distrattamente e continua a dialogare in arabo al telefono; dopo poco interrompe la conversazione telefonica. La volontaria mi si avvicina – sono anche io seduta nel cerchio di sedie dove siedono le studentesse – e mi dice con espressione indignata e galvanizzata: 'eh, era il marito che la controllava «dove vai cosa fai?»'. Poi se ne va e torna ancora da me: ‘te lo dico perché magari ti serve per i tuoi appunti’ mi dice. Parla rapida e furtiva, volgendo lo sguardo altrove, con fare autocompiaciuto.” (“Scuola delle mamme”, 29 maggio 2024). L'interpretazione implicita che la volontaria ha proposto della conversazione tra la studentessa e il suo interlocutore telefonico era secondo lei rilevante per la mia ricerca sulle “scuole delle mamme”.

⁸⁵https://www.pressreader.com/italy/corriere-torino/20250218/281629605995121?srltid=AfmBOorqXK9-hgTQvPZwzliDyz1AAmhxhH5UfrLKQY2PDtD_AUuqkxJ5 (ultima consultazione novembre 2025)

“difficoltà” linguistiche, cognitive e comportamentali dei figli a scuola. Se l'arabofonia dei padri è rappresentazione di un regime patriarcale, quella delle donne è patologica per la loro emancipazione, ma soprattutto per lo sviluppo dei figli.

Molta preoccupazione sembra risiedere proprio in quell'uso esclusivo della *lingua araba* in casa, come sostiene nella sua arringa E., educatrice marocchina che da anni è impiegata come mediatrice linguistico–culturale e come *baby–sitter* arabofona, presso una delle associazioni *no profit* che lavorano a stretto contatto con “le donne arabe”, durante un incontro del progetto “Traguardi”⁸⁶:

[a scuola] quando ci sono tre o quattro bambini che parlano arabo sembrano dei piccoli terroristi che organizzano un attentato! E arrivano le note [...]. C'è un problema con l'arabo. [...] Anche alle medie si impedisce veramente ai bambini di parlare la loro lingua. È evidente che c'è razzismo, soprattutto coi nordafricani (E., progetto “Traguardi”, 14 aprile 2024).

La stessa insofferenza che E. denuncia traspare spesso tra le volontarie delle “scuole delle mamme”, quando le studentesse in aula comunicano tra loro in arabo: “non parlate arabo tra di voi, qui si parla italiano”. La principale ragione per la quale le donne vengono riprese durante le lezioni assume la morfologia dell'impersonale assoluto⁸⁷. Attraverso l'uso dell'arabo le donne trasgrediscono al tradizionale dogma monolingustico della scuola italiana⁸⁸, introducono in aula una *lingua* che si fa, simbolicamente, antitesi del processo di “emancipazione femminile” e di *integrazione*, e insieme trasgressione del patto educativo (“qui si parla solo l'italiano per imparare l'italiano”).

Se quindi i corsi di italiano sono strumenti di *integrazione*, su binari morali che si posizionano in antitesi a configurazioni familiari e a ruoli di genere che il *discorso* umanitario considera segreganti, discriminatori e patologici, è pur vero che il mandato della scuola nei confronti delle donne non si configura sotto forma di percorsi di istruzione ritagliati sull'apprendente: sono piuttosto strumenti a supporto del processo riproduttivo. L'educazione linguistica è, insomma, a uso e consumo di qualcun altro, e cioè dell'*integrazione* dei nuclei familiari, dei figli, di “comunità immaginate”, in linea con l'educazione femminile che l'Italia aveva simbolicamente abbandonato molti anni fa. La scelta congiunta di associazioni e CPIA di erogare quasi esclusivamente corsi non–formali di lingua italiana dà così forma a una specifica figura del femminile: casalinga, inoccupata, votata ai bisogni e alla cura di altri, disinteressata a qualsivoglia disegno individuale, dipendente da una figura maschile di cui sarebbe “al seguito” (Cognini, 2014)⁸⁹; priva di dimensione storica e di una proiezione di sé, di aspettative e di futuro, se non come agente della riproduzione sociale, secondo le linee argomentative del

⁸⁶ L'incontro era rivolto alle famiglie che partecipavano al progetto “Traguardi” e vedeva quel giorno la presenza di un pediatra. E. interviene durante la discussione sulle lingue utilizzate nella relazione coi figli: “è opportuno parlare solo italiano, o piuttosto utilizzare anche le altre lingue parlate in famiglia?”.

⁸⁷ Attraverso formulazioni discorsive che assumono le forme del “*folk metapragmatic discourse*” (Silverstein, 1993).

⁸⁸ Tale dogma ha come corollario il riconoscimento della “lingua della maestra” come unico legittimo “modo di parlare”, attraverso il quale si sancisce, tra l'altro, il suo ruolo di docente (anche in senso etimologico).

⁸⁹ Nel tratteggio di questo profilo, si veda anche la ricerca “Italiano, lingua d'altre” condotta da Cognini tra le “scuole per sole donne” in Italia, con particolare attenzione all'area del fermano–maceratese, riportata in Cognini (2012); (2013).

3.9 La lingua per la cura

L'informalità che contraddistingue le “scuole delle mamme” presso le sedi delle associazioni torinesi concede loro una certa libertà nell'organizzazione delle attività in termini di orari e di proposte didattico–educative. Dato che le “scuole per donne” sono nate a partire dal bisogno, individuato dal Privato sociale, di creare spazi aggregativi per donne, identificate attraverso la lente della *vulnerabilità* che sarebbe insita nella loro condizione di “donne immigrate”, l'esigenza glottodidattica è modellata intorno alle necessità che ne derivano. Da un lato le scuole informali vogliono avvicinare le donne ad altre che, come loro, hanno intrapreso un percorso migratorio, dall'altro intendono istruirle a pratiche genitoriali conformate sul modello della genitorialità *intensiva* (Furedi, 2001)⁹⁰ della classe media (Blackledge 2000; 2001; Modesti, 2012; Pavlenko, 2005), attraverso pratiche di tipo educativo ed assistenziale. Nei centri, infatti, le donne possono frequentare corsi di lingua italiana, ma anche usufruire di sportelli e servizi di supporto per le esigenze del quotidiano familiare: orientamento ai servizi del territorio, distribuzione di cibo e beni di prima necessità, scambio di vestiario usato per bambini, sportelli di ascolto (psicologico, soprattutto a sostegno della genitorialità), laboratori di cucito o di cucina. Separatismo, educazione linguistica, supporto alla genitorialità e assistenza al femminile sono quindi ingredienti fondamentali dei centri per “donne immigrate”.

Le attività glottodidattiche appaiono fortemente permeate da queste tematiche, sia da un punto di vista organizzativo, sia metodologico, che dei contenuti. I corsi di lingua italiana, infatti, sono intervallati in molti casi da interventi formativi che hanno lo scopo di formare e informare su tematiche specifiche, relative a contraccezione e salute sessuale e mestruale, educazione e nutrizione dei figli, ai servizi socioassistenziali e sanitari del territorio. Gli incontri vedono solitamente la presenza di un'esperta: ostetrica, pediatra, logopedista, nutrizionista, assistente sociale, educatrice. Mentre questa trasmette i contenuti alla classe⁹¹, l'insegnante la coadiuva rimodulando e semplificando il costrutto enunciativo del suo *discorso*, introduce i nuovi contenuti nel processo glottodidattico, articolando il lessico nuovo e le forme utilizzate nelle strutture linguistiche già impartite. In modo simile, nei giorni precedenti la docente prepara la classe all'incontro programmato, strutturando una o più lezioni preliminari a tema, e rielabora successivamente le nuove conoscenze e le strutture linguistiche stimulate dai contenuti informativi. Formazione linguistica e educazione alla genitorialità⁹² si intersecano attraverso l'insegnamento della lingua italiana, diventando un unico contenuto informativo a cui le studentesse vengono istruite: parlare l'italiano – parlarlo e comprenderlo, ma anche

⁹⁰ Quello della genitorialità *intensiva* (Furedi, 2001) nelle società euroamericane viene promosso dagli esperti dell'infanzia e dai *policy maker* come modello che influisce direttamente sul benessere e sulle *performance*, soprattutto scolastiche, dei figli. Richiede ai genitori un investimento sempre più cospicuo in termini di tempo, competenze (e denaro) nella cura dei figli. Furedi sottolinea il fatto che questo modello tiene spesso poco conto di fattori di tipo socioeconomico e culturale nella valutazione degli sforzi parentali, e soprattutto dei loro risultati sullo sviluppo della prole.

⁹¹ Talvolta è presente anche una mediatrice linguistico–culturale, solitamente arabofona.

⁹² L'apprendimento dell'italiano in ottica genitoriale viene definito da Cognini (2014), che riprende Quercioli (2004), come una “riappropriazione della funzione genitoriale in terra di migrazione” (Cognini, 2014: 466).

saperlo scrivere – equivale così a conoscere quei contenuti. Allo stesso modo, “non parlare bene l’italiano” significa ignorarli: questa associazione implicita tra contenuti e forme della *lingua* crea una sovrapposizione tra “non saper dire” e “non conoscere”. La coincidenza tra contenuto informativo e linguistico della *lingua* si colloca in un contesto educativo che identifica le studentesse come donne *vulnerabili* e “isolate”, che provengono da paesi che il *discorso* istituzionale e umanitario definiscono “non–sicuri”, “poveri”, come abbiamo già visto. Tale prospettiva “miserabilista” (Gissi, 2022) sulle donne della diaspora non avrebbe conseguenze solo sulla loro capacità di sottrarsi all’oppressione che le accompagna come genere; agirebbe anche sui figli, attraverso i riverberi della violenza sulla rete di prossimità delle donne (Altin e Pinelli, 2024). Niente altro giustificerebbe, per esempio, incontri formativi sui cambiamenti fisiologici in gravidanza, sullo svezzamento o sul puerperio a donne che hanno già cresciuto diversi figli, o istruzioni su quali misure contraccettive scegliere a persone sposate da anni.

Da un punto di vista propriamente didattico, viene impartito un preciso tipo di italiano “*pots & pans*” (Pavlenko, 2005), ritagliato intorno alla quotidianità di una donna casalinga e alle esigenze della cura, sulle cui prassi prende forma un preciso profilo del femminile⁹³. Pratiche del *maternage* e della cura domestica, familiare e parentale sono i temi principali cui le volontarie fanno riferimento nella progettazione condivisa con le “esperte”⁹⁴.

Il tema linguistico è centrale, poiché attraverso l’insegnamento della *lingua* le insegnanti intersecano quello relativo all’educazione dei figli. La pratica linguistica in italiano nell’interazione coi figli non ha solo un valore educativo (per i figli come per le madri), ma influisce direttamente sul loro successo: prassi linguistica, genitoriale e successo della prole sono inestricabilmente connessi.

Le pratiche linguistiche delle madri coi loro figli sono un terreno simbolico fecondo poiché è crocevia di *discorsi* e assiomi diversi. Si veda per esempio la *slide* proposta da una psicomotricista durante un incontro sui rischi degli incidenti domestici svoltosi presso una delle “scuole delle mamme” della Città (figura 1):

⁹³ Cognini, riprendendo la letteratura glottodidattica che ha analizzato le specifiche necessità di apprendimento linguistico delle “donne immigrate”, scrive: “[emerge in particolare] il bisogno di comprendere i codici culturali del Paese di accoglienza, in particolare quelli legati a specifiche pratiche di genere e, parallelamente, di sviluppare una competenza d’uso dell’italiano L2 utile a riappropriarsi della funzione genitoriale in terra di migrazione (cfr. Quercioli 2004); la necessità di acquisire un linguaggio dell’affettività che permetta l’espressione dei sentimenti e delle emozioni oltre che l’acquisizione di una competenza linguistico–comunicativa di base legata al soddisfacimento di bisogni di tipo strumentale (cfr. Favaro 2006).” (Cognini, 2014: 466).

⁹⁴ Tale curvatura di genere nella prassi glottodidattica si scorge anche nei (pochi) materiali didattici che, dalle prime esperienze milanesi sul finire degli anni Novanta (Cognini, 2014; Solcia, 2011), sono stati prodotti nella prospettiva di fornire strumenti utili a “insegnare l’italiano alle donne immigrate” (manuali come Angius e Veneris, 2008; Centro Come, 2001; Favaro, 1996; 2006; Favaro e Papa 1997; Veneri, 2004; e il più recente Boccaccini *et Al.*, 2023), ma anche *vademecum* (http://www.dimasystems.it/gioco-degli-specchi/wp-content/uploads/2014/01/ANCHE_LE_MAMME_A_SCUOLA.pdf), curato da Graziella Favaro [ultima consultazione settembre 2025]). Qui le donne sono considerate “segreto del successo dell’integrazione culturale” (<https://www.cultural-mente.org/le-attivita-dellassociazione/scuola-di-italiano-per-donne-straniere/>) e “motore del cambiamento” sia nelle società di partenza, sia di arrivo, attraverso il loro ruolo centrale nel processo di riproduzione sociale, ma soprattutto soggetti particolarmente *vulnerabili* perché esposte “ai rischi di transizione e dello sradicamento” (Favaro e Tognetti Bordogna, 1989: 76).

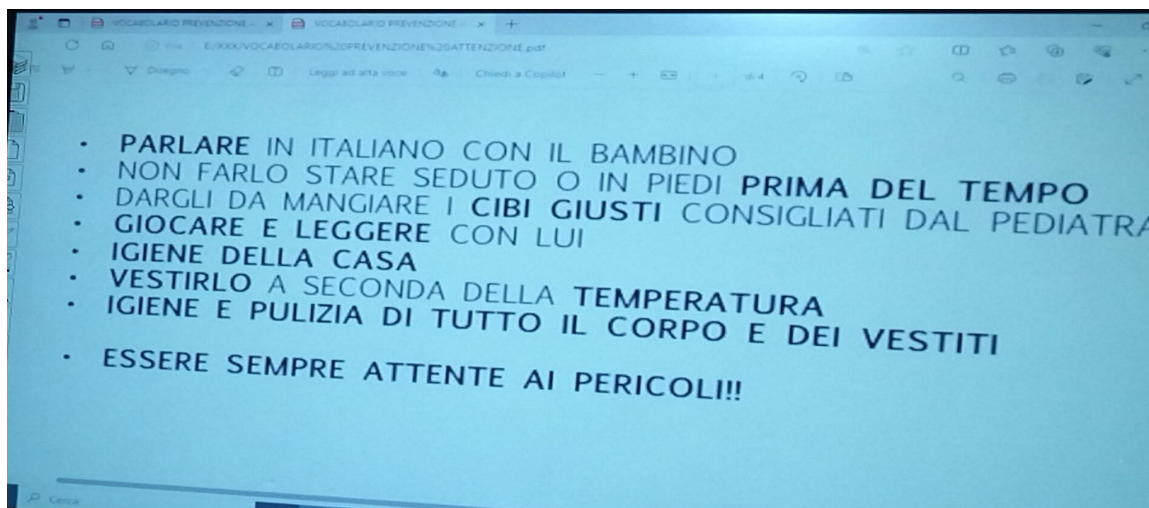


Figura 1

Mentre passa in rassegna le indicazioni che ha annotato sotto forma di elenco, l'esperta appare nervosa, non sa bene come rendersi comprensibile a un pubblico che potrebbe avere difficoltà a capirla. E così parla molto lentamente, fa ampio uso di gesti, di *foreigner talk* (Ferguson, 1971) e di formule idiomatiche⁹⁵, che sembrano rispondere all'esigenza della semplificazione linguistica, condensata in dettami categorici⁹⁶. Abbonda in aneddoti, in indicazioni che appaiono ridondanti⁹⁷. L'elenco contempla pratiche che afferiscono a sfere diverse della vita domestica e parentale, accostando elementi di igiene personale e domestica con questioni educative, prassi relazionali e di sorveglianza; ognuna di queste indicazioni, ripete l'esperta, sono parte di ciò che una madre "attenta" deve fare ("attenzione", "ascolto", "essere d'esempio"). Quando la psicomotricista affronta il primo punto dell'elenco, le studentesse si animano e interagiscono tra di loro creando un brusio che rompe il silenzio passivo. L'impatto acustico delle interazioni, soprattutto in arabo, è l'unità di misura dell'insofferenza delle studentesse. "Dobbiamo parlare italiano se vogliamo che i bambini stiano bene, per farli stare tranquilli". A supporto del suo monito, propone alla classe un aneddoto: un bambino marocchino, la cui mamma gli parlava "in marocchino"⁹⁸, "piangeva sempre" quando si recava in neuropsichiatria per le sedute con la psicomotricista. Sotto il consiglio della professionista:

la mamma ha cominciato a parlargli in italiano, a dirgli le parole dei giochi in italiano e lui allora è sempre stato tranquillo, perché le parole della mamma e quelle della dottoressa, ma anche della maestra, della pediatra, degli amici, erano uguali e non lo facevano più stare male

⁹⁵ Formule idiomatiche quali "non va bene", "fa male", "non bisogna" "no".

⁹⁶ Come per esempio: "Il telefono fa male, non si fa. Quella è la comodità di mamma, noi qui facciamo mamme attente". La semplificazione contrae ai minimi termini la struttura della frase, riducendola a un monito, tuttavia non è detto che l'enunciato sia effettivamente di più facile comprensione (poco trasparenti appaiono le forme impersonali ["non si fa"], o l'uso di pronomi dimostrativi con funzione anaforica [quella], o ancora l'uso della parola "comodità", che non richiama a corrispettivi simili in altre lingue conosciute dalle studentesse (come arabo, francese, inglese o spagnolo, ecc.).

⁹⁷ "devo fermare mio figlio se va in mezzo a una strada", "se dice le parolacce io non rido", "è importante che i bambini mangino le cose giuste".

⁹⁸ "in arabo!", la corregge una studentessa.

[...] tanto la vostra lingua la parlano lo stesso, perché sentono la mamma e il papà parlare tra loro. Ma non va bene che i genitori e i bambini parlino lingue diverse, perché magari il bambino impara l'italiano. Anche io imparavo il piemontese in giro, ma poi parlavo l'italiano in famiglia (Psicomotricista, “scuola della mamme”).

La lingua assume un valore morale perentorio, al cui servizio si piega il *discorso* antidialettista, proposto come argomentazione per quello *integrazionista*: come il dialetto nella seconda metà del secolo scorso, così “la loro lingua” è squalificata dall'educazione parentale, come elemento patogeno. Il fatto che la pratica genitoriale si liberi delle lingue “non-opportune” fa parte di un processo monodirezionale verso l’“emancipazione”. Genitorialità, prassi linguistiche nella relazione madre-figli e ideologie linguistiche neocoloniali si fondono, sostanziandosi nelle azioni educative rivolte alle donne.

In modo simile a quanto visto nell'ultimo esempio, molte studentesse dello Spazio Non-Solo Mamme spesso hanno condiviso in aula apprensione per lo sviluppo cognitivo dei loro figli, a seguito della preoccupazione espressa dai pediatri per l'esposizione dei minori a “troppe lingue”: un multilinguismo che confonde, che rallenta e che va amministrato, circoscritto, in favore della lingua “giusta”. Il “rallentamento” nello sviluppo del linguaggio tra i bambini è associata a una disattenzione genitoriale che si sostanzierebbe anche nell'uso di lingue *altre*: la colpa più grave per chi dovrebbe invece agire una genitorialità iperpresente, stimolante, secondo un modello *intensivo*⁹⁹.

Il campo etnografico ha restituito un terzo filone discorsivo in ambito glottodidattico, inerente alla cosiddetta “autonomia linguistica”, il quale si inserisce nel più ampio tema dell’“emancipazione femminile”. L'apprendimento linguistico permetterebbe alle donne di svincolarsi dalla dipendenza materiale maschile – di mariti, fratelli, figli, che fungono da interpreti – e poter così “arrangiarsi” nelle comunicazioni quotidiane, ma anche di trovare “altre parole” per dire il proprio femminile e per posizionarsi in prospettiva di genere nella realtà migratoria¹⁰⁰. Non solo la *lingua* è uno strumento per riposizionarsi nella nuova realtà socioculturale, ma, come suggerisce Cognini, si fa strumento di emancipazione femminile per le donne in diaspora (Cognini, 2014). La *lingua* e il processo del suo apprendimento avrebbero potenzialità *trasformative*, innescando forme di autodeterminazione per via linguistica; ciò in opposizione a *linguaging* che sono invece emblema di strutture sociali segreganti, patriarcali e retrograde (Canut, 2021a). Il plurilinguismo, che pure la ricerca glottodidattica e le linee guida europee prescrivono di valorizzare, sembra relegato a usi

⁹⁹ Sul fronte dei servizi socioassistenziali istituzionali, anche in collaborazione col Tribunale dei minorenni, questo tipo di *discorso* si sostanzia nella delegittimazione delle pratiche parentali delle madri e quindi del loro ruolo genitoriale sul piano giuridico.

¹⁰⁰ Tra le “scuole per donne” torinesi non mancano gli esempi; si pensi al progetto “Parole di donne”, in collaborazione con Ideadonna onlus che “ha come obiettivo principale quello di aiutare dieci donne migranti (sole o facenti parte di un nucleo monogenitoriale) nell’ apprendimento della lingua italiana e di fornire loro un supporto all’autonomia personale” (<https://www.piemonteimmigrazione.it/images/Paroledidonne2022-23.pdf> [ultima consultazione gennaio 2026]); alla “scuola delle donne per le donne” della Casa del quartiere “Casa nel parco”, nella cui pagina web si legge; “Crediamo che 'la scuola d'italiano' sia uno strumento fondamentale attraverso cui poter 'prendere la parola', dire di sé, partecipare, stringere legami amicali e relazionali” (<https://www.casanelparco.it/scuola-delle-donne-per-le-donne/>) (ultima consultazione gennaio 2026).

specifici, autocelebrativi e di contorno, funzionali all'apprendimento dell'italiano e a un'idea determinata di “emancipazione”. L'uso di lingue *altre* è localizzato in occasioni specifiche, come la festa dell’“*eid Al-Fitr*”, che sancisce la fine del digiuno del Ramadan, laboratori di cucina “interculturale”, come arredi della scuola¹⁰¹, o per fini goliardici: celebrazioni della diversità¹⁰², piuttosto che usi comunicativi e funzionali di altri *linguaging* in contesto scolastico ed educativo.

Si inserisce in questa dinamica anche l'esaltazione dell'*alterità* sotto forma di concettualizzazione ideologica delle lingue, che diventano così strumenti simbolici di identificazione, forme di *neocolonial linguistic regime* (Canut, 2021b)¹⁰³, come nell'estratto che segue:

V¹⁰⁴:?qual è la tua lingua?

S¹⁰⁵: inglese

V: no quella non è la tua lingua+!quella è la lingua del colonizzatore!+?qual è la tua lingua+materna?

(“Scuola delle mamme”, 23 maggio 2024)

Il processo emancipante – concepito come monodirezionale e culturalmente determinato (Mahmood, 2001) – interseca il *discorso* decoloniale secondo il quale le donne dovrebbero liberarsi dalle catene simboliche e culturali della dominazione coloniale attraverso le *lingue* o, per meglio dire, tramite l'identificazione con precise classificazioni delle *lingue*. L'uso del possessivo (“tua”) o dell'aggettivo “materna” per indicare quella che dovrebbe essere per la studentessa una lingua d'elezione identitaria, è parte dello stesso apparato ideologico.

3.10 Per una pastorale glottodidattica

Il *discorso* emancipante non si limita solo alla *lingua* nella sua materialità o ai *linguaging* come emblemi identitari, ma anche all'italiano come strumento di cura; il fatto di parlare la *lingua*, cioè, inteso come processo stesso di “guarigione” (Ross, 2003) dalle sofferenze della migrazione (Moro *et Al.*, 2023). Questo *discorso* declina l'ideologia femminista che associa la *voce* all'*agency*: mette cioè in relazione il fatto di “avere *voce*” con una posizione attiva e politica del soggetto tradizionalmente silenziato, muto (Valsangiacomo, 2020).

Tale uso epimeletico della *lingua* del paese di arrivo sollecita alcune riflessioni: quale declinazione del patologico si prefigge di accudire? Attraverso quali *discorsi* le attrici (studentesse, insegnanti, educatrici, mediatrici, ecc.) delle “scuole delle mamme” agiscono, accolgono o rifiutano queste declinazioni della cura?

Muehlbach (2011) definisce “*affective labor*” il lavoro svolto dal volontariato sociale che

¹⁰¹ Cartelli di saluto in tutte le lingue, o traduzioni della parola “benvenuto”.

¹⁰² Tali “celebrazioni dell'alterità” afferiscono alle “ideologie dell'alterità” (*ideologies of otherness*: Rosa, 2019) nella retorica multiculturale (Leghissa, 2005; Colombo, 2002).

¹⁰³ Tale regime trasforma il significato del linguaggio da pratica (linguistica) a “oggetto culturale” (Canut, 2021b: 23).

¹⁰⁴ Volontaria.

¹⁰⁵ Studentessa nigeriana.

si fonda sul sentimento della *compassione* (“*compassion*”), avendo come obiettivo la cura. L'Autore mette in relazione le radici cattoliche del sentimento che è alla base del *dono* gratuito del lavoro volontario, la matrice fordista di un sentimento di appartenenza sociale che si fonda sul lavoro, con gli esiti economici, politici e sociali del neoliberismo postindustriale, soprattutto nelle grandi città del Nordovest. Queste hanno visto la privatizzazione dei servizi socioassistenziali che erano parte integrante del *welfare* pubblico. Tale attività *compassionevole* è dunque concepita dai suoi attori come *dono* gratuito che, proprio nella mancanza di una remunerazione, promuove un “lavoro relazionale” (“*relational labor*”) su cui si fonda una concezione della cittadinanza finalizzata al “bene comune”.

Il “*relational labor*”, impiegato nel settore del *welfare* in tutta l'Europa, corrisponde in termini economici a una contrazione della spesa pubblica in favore del settore privato. In Italia quest'ultimo prende il nome di Terzo settore e vede un diffuso – e unico nel Continente – utilizzo di personale volontario, costituito da individui marginalizzati dal mondo del lavoro remunerato, per lo più giovani e persone in pensione. Il caso torinese non fa eccezione, con alcune specificità. Innanzitutto la riconversione economico–produttiva della Città, a seguito della progressiva crisi del settore industriale, un tempo dominato dalla Fiat, a favore del settore terziario. I servizi rivolti alla popolazione “immigrata” sono oggi uno dei principali ambiti di occupazione del privato sociale torinese.

Negli anni Settanta Torino è stata teatro di movimenti operai e femministi che hanno esaltato il principio della partecipazione e dell'affermazione sociale attraverso il lavoro, principio che oggi è alla base del lavoro volontario da parte di chi, escluso dal mondo del lavoro, cerca nella pratica della *compassione* legittimazione della sua appartenenza e valorizzazione sociale. I movimenti fioriti nel capoluogo piemontese nella seconda metà del secolo scorso hanno contribuito alla nascita di compagini politico–sindacali, dalle quali hanno preso forma cooperative e altri enti *no profit* che oggi costituiscono l'universo del Terzo settore. Parallelamente a questi sviluppi, va considerato il fenomeno della “de–istituzionalizzazione”. Nato all'interno del movimento basagliano per la chiusura delle strutture manicomiali, ha coinvolto e influenzato altre correnti di pensiero, come per esempio i movimenti femministi (Adorni e Tabor, 2025), occupandosi di servizi assistenziali, sotto le forme del cosiddetto “movimento anti–istituzionale” (Adorni e Tabor, 2024). Attraverso parole chiave come “soggettività”, “autodeterminazione”, “autonomia”, il *discorso* anti–istituzionale ha posto l'attenzione sulla questione della cura come processo di riabilitazione sociale del malato – e, in generale, dell'assistito – attraverso un agire sociale e collettivo che, nel suo situarsi al di fuori delle logiche e delle economie asettiche dell'istituzione, scaturisce da un impegno intersoggettivo, politico, morale. Adorni descrive le evoluzioni di questo processo di “smontaggio dell'istituzione”, verso una successiva fase di re–istituzionalizzazione, questa volta per mano del settore privato, in termini soprattutto assistenzialisti: ne sarebbero esempio le comunità per minori, quelle per ex internati, o i centri di accoglienza per richiedenti asilo, ecc.. Le “scuole per donne” ne sono a mio avviso una declinazione, essendo contesti socioculturali nei quali donne occidentali/bianche agiscono assistenza e aiuto – attraverso prassi di tipo educativo – a favore di altre “non–

occidentali” in condizione di subalternità e marginalità economica e sociale¹⁰⁶.

All'intersezione di queste diverse spinte interne al contesto economico, politico, sociale e simbolico della città di Torino dovremmo a mio avviso considerare le attività delle “scuole per donne” e le traiettorie discorsive lungo le quali si sviluppano le pratiche e i posizionamenti delle sue attrici.

Dare la lingua: una donna che dà loro la lingua per entrare, integrarsi, è bello. Poi loro parlano arabo, anche al mercato vanno dalle bancarelle arabe, stanno sempre nel loro mondo, invece qui con noi imparano la lingua. Poi arriva tutto il resto, ma la lingua è la prima cosa. [...] Una donna che insegna loro la lingua per integrarsi a loro piace (Volontaria, “scuola delle mamme”, 14 febbraio 2024).¹⁰⁷

La prassi femminista che guardava agli spazi di parola come un'inedita occasione perché le soggettività femminili potessero esprimere la loro *voce*¹⁰⁸, nella cultura umanitaria informale a confronto con le donne “immigrate” subisce uno slittamento semantico in direzione linguistica e materiale, e una rotazione verticale. Nel *dono*, che si fa da donna a donna – relazione esclusiva che vuole essere di per sé stessa educazione di genere¹⁰⁹ – vengono veicolate le strutture della *lingua* e insieme anche i suoi significati. In questo senso forme e contenuti del linguaggio costituiscono un corpo unico, anche in termini morali. Il percorso di apprendimento dell'italiano incorpora un modo di interpretarlo e agirlo nell'*integrazione*, nell'“emancipazione” di sé, nella genitorialità *intensiva* e performativa. Piano materiale e simbolico nel linguaggio scivolano uno sull'altro. Competenza linguistica e sapere culturalmente determinato si sovrappongono: il fatto che non parlare *la lingua* equivalga a non detenere tale sapere ne è principio dedotto¹¹⁰.

Se le ideologie che rappresentano un'equazione implicita tra lingua e cultura – o tra linguaggio e una precisa definizione del femminile, nel caso di specie – permeano il *discorso* umanitario che si indirizza alle donne, le pratiche d'aula che ho potuto osservare all'interno delle “scuole delle mamme”¹¹¹ ne sono materializzazione educativa. Mi riferisco ai metodi glottodidattici adottati e ai significati veicolati durante le conversazioni d'aula, anche attraverso i posizionamenti interazionali di studentesse, insegnanti, volontarie, esperte.

Contrariamente a quanto la letteratura glottodidattica propone, le lezioni non sembrano seguire uno sviluppo progressivo (Giacalone Ramat, 2003; 2009; Chini, 2000; 2016; Vedovelli, 2002), tenendo presenti le fasi delle *interlingue* (Selinker & Gass, 1992) delle

¹⁰⁶ La riflessione femminista postcoloniale ha riflettuto a lungo su quanto tali pratiche perpetuino e rafforzino essenzialismi di genere e di cultura (Kapur, 2002; Mohanty, 2003).

¹⁰⁷ La volontaria si intrattiene con le sue colleghe nei momenti di attesa precedenti alla lezione.

¹⁰⁸ Intesa come processo stesso di costruzione di soggettività (Weedon, 1989).

¹⁰⁹ Questa stessa relazione, tutta al femminile, incontra anche l'esigenza, fondativa nelle scuole “per sole donne”, di proporre alle donne “arabe” un ambiente sicuro, senza uomini, che venga incontro ai desideri dei mariti, come si è visto precedentemente.

¹¹⁰ Allo stesso modo le insegnanti possiedono abilità linguistiche – e quindi la capacità di trasmetterle – in quanto “parlanti native” e sono perciò detentrici del sapere da trasmettere alle donne “immigrate”.

¹¹¹ Come già spiegato, gli esempi e le considerazioni che propongo prendono le mosse dalla mia attività lavorativa nel corso degli anni, e dall'osservazione sistematica all'interno di alcune classi di una delle “scuole delle mamme” della Città, nel 2024. Non vogliono tuttavia costituire una generalizzazione attraverso la quale appiattire la molteplicità di proposte e modalità formative rivolte alle “donne migranti”.

apprendenti, basato su una precisa valutazione dell'input linguistico e della sua processabilità, né fare affidamento sulle potenzialità degli approcci naturali (Krashen, 1992), o comunicativi (Ghezzi *et Al.*, 2010; Young, 1992), e nemmeno sulle competenze plurilingui delle studentesse (Pennycook, 2001). Ogni attività appare episodica, slegata da quella del giorno prima e dalla lezione successiva. All'osservatore esterno le lezioni appaiono improvvisate. Nonostante le studentesse siano sedute sulle sedie posizionate a semicerchio, l'andamento della lezione è frontale e trasmissivo: le insegnanti, in piedi al centro, tengono saldamente il controllo della lezione e la regia del dialogo, monopolizzando la parola per la maggior parte del tempo. Gli interventi delle allieve sono sotto lo stretto controllo delle volontarie, che le correggono e le incalzano per supportarle, o per gratificarle. La dominanza conversazionale della docente è schiacciante, l'eloquio è monolingue (in italiano), didascalico, lento e ripetitivo, spesso intervallato da formule di verifica e controllo, tramite domande retoriche, ma non per questo più facile da interpretare. Le studentesse sono silenziose, passivizzate da una conduzione della lezione che polarizza i ruoli: chi parla e insegna, da una parte, chi ascolta e impara, dall'altra.

Collateralmente a queste configurazioni didattiche, altre prassi educative e interpersonali concorrono alla configurazione del contesto educativo.

Un tema centrale è la relazione coi figli e la loro educazione:

Quando portate i bambini all'asilo loro piangono perché vogliono la mamma. Ma secondo voi è meglio se li teniamo con noi o se li lasciamo all'asilo a fare esperienze con altri bambini? (Volontaria, “scuola delle mamme”, 27 marzo 2024).

È ricorrente – e fondativa delle “scuola delle mamme” – l’idea secondo cui le studentesse sarebbero restie a lasciare i figli nello spazio di custodia loro dedicato, perché troppo apprensive e asservite al loro ruolo di madre, e al contempo incapaci di cogliere il potenziale educativo dei servizi per la prima infanzia¹¹², potenziale che deriva a sua volta da una concezione positivista dell'educazione e degli stili relazionali tra genitrice e figli.

Le madri nigeriane, per contro, sarebbero spesso poco accudenti:

è importante il momento del distacco [all'asilo nido], è importante non lanciare il bambino e andarsene, ma prendersi un piccolo momento (Educatrice nido, progetto “Traguardi”, 22 marzo 2024).

Attraverso il *dono* gratuito della *lingua* esperte e insegnanti fanno offerta anche di tutto ciò che con essa viene veicolato, finalizzato a istruire le “donne immigrate” a un materno giusto, a un femminile “emancipato”, correlato sempre a una concezione predeterminata

¹¹² Secondo il *discorso* pubblico e umanitario, il fatto che molte famiglie straniere non iscrivano i figli ai servizi educativi per la prima infanzia della Città dipenderebbe dalla loro resistenza ad affidarli alle cure di altre persone, seppur professionalizzate – tendenza direttamente correlata ai ruoli di genere nelle società di partenza e in particolare alla relegazione delle donne a angeli del focolare – e non tanto alla carenza di asili nido pubblici e alla difficoltà ad accedervi. Il progetto “Traguardi”, gestito dalla “Fondazione Ufficio Pio” della Compagnia di San Paolo, risponde a questa diffusa convinzione.

dell'“autonomia” e alla consapevolezza (Rose, 2009). È un atto d'amore a cui non si richiede professionalità, metodo o rigore, perché la sua gratuità implica passiva gratitudine – che ne è *contro-dono*.

3.11 “Noi conosciamo le nostre donne”

La *compassione* che è alla base del *lavoro relazionale* nel *discorso* umanitario distingue nettamente l'azione delle scuole informali dai CPIA, dove il personale agisce al di fuori della dinamica del *dono*¹¹³. Mentre i CPIA non sarebbero in grado di cogliere i reali bisogni formativi, ma soprattutto *relazionali*, delle donne, costringendole a frequentare classi miste e lezioni standardizzate, le scuole informali conoscono le loro studentesse e sanno declinare le proposte formative sugli specifici bisogni di donne, di madri, di “immigrate”, di “donne arabe”, e così anche le tempistiche della loro formazione:

Il percorso educativo–didattico delle nostre donne non può essere uguale a quello della platea del CPIA. Sono tutte donne, immigrate, che vogliono imparare l'italiano per seguire meglio i figli a scuola perché adesso le migrazioni sono stabili [...] Con tutto il rispetto con quello che fa il CPIA, noi lavoriamo con le donne da anni, conosciamo le loro difficoltà, è un lavoro che sappiamo fare (Volontaria di un'associazione italo–marocchina, 16 giugno 2025).

Grazie alla loro esperienza specifica con le donne, le associazioni sono in grado di insegnare l'italiano in un modo che sia “utile”, e non finalizzato al mero “pezzo di carta”, obiettivo ideologicamente contrapposto alla *relazione* che si definisce attraverso il *dono*:

[...] molte donne che vogliono imparare l'italiano, quando escono dalla terza media del CPIA poi vengono da noi per imparare davvero l'italiano: allora, scusate, a che cavolo serve?

(Presidente di un'associazione del Terzo settore e responsabile di una “scuola delle mamme”, 16 giugno 2025).

Il fastidio della Presidente nasce da una precisa idea di cosa significhi “parlare l'italiano”, dei bisogni formativi delle donne e di un percorso che conduca alla “terza media”. Per le donne questo *discorso* assume una specifica declinazione dato che, come abbiamo già visto, si ritiene che non abbiano “bisogno” dei diplomi, essendo destinate al lavoro di cura e al contesto *domestico*, e non al lavoro produttivo e allo spazio *pubblico*. Avrebbero invece

¹¹³ Soprattutto a seguito del dibattito pubblico sviluppatosi anche a seguito della chiusura dello Spazio Non–Solo Mamme, e delle azioni di protesta di alcuni gruppi di pressione nei confronti dell'amministrazione comunale, nell'ultimo triennio sono state diverse le occasioni di confronto sul tema del diritto allo studio delle donne straniere. In questi contesti talvolta le associazioni erano a confronto con una platea più ampia ed eterogenea, altre volte solo con altri enti *no-profit*. Mentre nel primo caso esse rappresentavano la loro azione come l'unica possibilità per le donne di imparare l'italiano al cospetto di un'istituzione, quella della scuola di stato, incapace di farsi carico delle loro esigenze di custodia dei figli e soprattutto di un *lavoro relazionale* “particolarmente necessario” per le donne della diaspora. Nei secondi invece ho assistito a una rivendicazione del *dono* e di una specifica competenza – nell'attività con le donne “immigrate” – motivata dal *lavoro relazionale* e dall'esperienza reiterata negli anni (“noi siamo sulla piazza da 25 anni” [presidente di un'associazione del Terzo settore promotrice di una delle più conosciute “scuole delle mamme” della Città]).

necessità di apprendere l'italiano per potersi occupare al meglio dei figli nei loro percorsi di istruzione, nella loro educazione, nelle cure sanitarie. Soprattutto perché la partecipazione delle donne alle “scuole per donne” non è motivata tanto dalla formazione linguistica, ma è finalizzata piuttosto alla *relazione*: tra donne, tra apprendenti e volontarie, tra assistite e mediatrici culturali. La presenza di queste ultime – quasi tutte arabofone – all'interno degli spazi aggregativi per donne, infatti, ne è un tratto distintivo rispetto al contesto istituzionale del CPIA:

Sono necessarie le mediatrici culturali arabofone: diventano le mamme delle allieve, che raccolgono le confidenze delle allieve e ce le comunicano (Presidente di un'associazione del Terzo settore e responsabile di una “scuola delle mamme”, 16 giugno 2025).

Le mediatrici ricoprono spesso un ruolo di ponte tra lingue diverse, ma soprattutto tra l'impossibilità della donna “immigrata” di riconoscere i propri bisogni, e il progetto di assistenza disegnato dalle associazioni – una traiettoria lineare, eterodiretta. La figura della mediatrice, che nasce dall'esigenza pragmatica dell'intercomprensione linguistica, acquisisce una dimensione “culturale”, essendo la *lingua* veicolo e materializzazione di un sapere etnicamente determinato. Soggiace a questa professionalità, e all'ampio ricorso che ne fanno le associazioni del Terzo settore, una concezione culturalista di *lingue* e pratiche sociali (Pinelli, 2011). Le stratificazioni soggettive delle persone ne risultano così appiattite sotto il peso della tipizzazione etnica e comunitaria; in modo simile risultano mascherati i fattori che intervengono nella marginalizzazione sociale di molte delle donne che abitano le “scuole delle mamme”. Come sappiamo e come è emerso dal campo etnografico, la relazione che ogni donna instaura con la presunta cultura di origine, lungi dall'essere condensata intorno a una provenienza nazionale o a una *lingua*, si frammenta, irradiandosi all'incontro con esperienze biografiche, educazione, mobilità transnazionale, configurazioni familiari, età, aspirazioni e fantasie.

L'uso strumentale che la Presidente denuncia nell'estratto riportato precedentemente, informa la ricerca di un'ulteriore piano di interpretazione della figura delle mediatrici culturali arabofone: la netta estraneità tra il personale dell'associazione e le donne “immigrate”, cristallizzata nell'alterità linguistica e (quindi) culturale delle seconde. La figura della mediatrice culturale nelle parole della Presidente appare come una pedina linguistica per l'intrusione nella confidenzialità, manifesta un lavoro relazionale monodirezionale e, mi sembra, una disumanizzazione dell'*altra* per il tramite della sua alterità linguistica e culturale: strumento pragmatico di una morale umanitaria, sottesa alla dinamica del *dono*, che spoglia il *soggetto* della sua dimensione politica nell'educazione.

Nel dibattito tra CPIA e scuole informali – o, per meglio dire, nella traiettoria discorsiva che queste ultime disegnano per legittimare la loro compresenza con la scuola di stato e il loro ruolo nel panorama economico-assistenziale della Città – è proprio il valore di questo *lavoro relazionale* a fare la differenza:

Io credo che [il CPIA] è come tipo la scuola pubblica messicana¹¹⁴ e “vai!” no? E sei un altro in più e “vai! Se trovi una sedia, bene, e sennò ti siedi per terra” e qua invece è come la scuola privata [in Messico] che magari non è di qualità chissà che alta, no? Perché non è detto che le scuole private sono di qualità però... È la scuola più ridotta, più “fra di noi” (Progettista e pedagogo dipendente dell'Associazione Almaterra, intervista, 2 ottobre 2024).

La dimensione dell'intimità, delle relazioni intersoggettive (“fra di noi”), è ciò che fa delle “scuole per donne” i contesti più appropriati per le “donne immigrate” e per insegnare loro l'italiano. Sono spazi intermedi tra *domestico*, tradizionalmente riservato al femminile, e *pubblico*, precluso alle donne. Attraverso il *dono* della *lingua* da parte del personale volontario, le donne possono agire “autonomamente” nella nuova realtà migratoria, potendo contare su una *lingua*, “l'italiano,” che è “chiave di accesso alla nuova vita in Italia”¹¹⁵. D'altra parte, il *dono* della *lingua* fa da contraltare al silenzio e all'impossibilità di azione sociale da parte delle donne “non-parlanti”: senza “l'italiano” le donne “non hanno voce”, sono soggetti muti, perché inintelligibili.

Se, come teorizza il femminismo occidentale, il linguaggio è processo stesso di costruzione delle soggettività; se nell'azione della parola giace l'atto stesso di posizionarsi nel mondo, se il genere è una costruzione sociale che si produce nel *discorso*, se la prassi linguistica è luogo di contesa di potere, di resistenza e di lotta (Weedon, 1989), che cosa accade quando alcuni *linguaging* sono squalificati? Quale cortocircuito produce una lingua “donata” per l’“autodeterminazione” e l’“emancipazione” femminile quando al contempo è strumento di costruzione di ruoli, declinazioni *eticizzate* del femminile e di possibilità fisse? Che spazio occupa la dissonanza?

3.12 Pratiche di dissonanza, spazi di differenza

La descrizione della realtà informale delle “scuole per donne” tratteggiata fino a qui nasce dalla volontà di proporre uno sguardo critico sulle realtà di umanitario informale che, mosse dall'obiettivo di educare, istruire, “rendere autonome” e “emancipare” le donne della diaspora, propongono spesso un profilo essenzializzato del femminile. Non significa tuttavia che le protagoniste di questa ricerca dialoghino con la scuola solamente in quanto potere egemonizzante, sotto la cui azione governamentale sono passivizzate. Rientra nelle prerogative dell'antropologia cogliere la relazione dialettica e processuale che si instaura tra egemonie e resistenze (Williams, 1979), e quindi saper cogliere l'agire che va sotto il nome di queste ultime.

Soprattutto durante gli anni di attività presso lo Spazio Non-Solo Mamme, le esperienze quotidiane hanno fatto emergere multiple concezioni della scuola nella geografia dell'umanitario che si disegna a partire dalla presenza delle donne (centri di accoglienza per richiedenti asilo, comunità, centri anti violenza, servizi socioassistenziali, ecc.) e delle reti sociali in cui esse sono implicate. L'istituzione scolastica è chiamata spesso a fare fronte

¹¹⁴ L'intervistata è nata in Messico, dove ha trascorso la maggior parte della sua vita.

¹¹⁵ Abdullahi Ahmed, Consigliere comunale della città di Torino, durante la discussione presso la commissione V in merito all'interpellanza comunale sulla riapertura dello Spazio Non-Solo Mamme, 25 luglio 2025.

comune con gli altri attori dell'educazione per “donne immigrate”, in nome anche di un’“alleanza educativa” che si fonda sull'esigenza condivisa di fornire alle donne – e di riflesso ai loro nuclei familiari – gli strumenti linguistico-culturali utili per la loro futura “autonomia”. Questa nozione di futuro non inerisce tanto alla temporalità, e cioè a “un dopo” collocato in un momento preciso, quanto piuttosto allo spostamento delle capacità e delle prassi linguistiche¹¹⁶ della persona assistita nella proiezione *trasformativa* che sarebbe insita nell'azione educativa positivisticamente intesa. Il progetto emancipante che i diversi attori umanitari confezionano per l'assistita, infatti, non dipende tanto dalle specifiche esigenze, la storia, le prerogative, gli obiettivi e i desideri soggettivi. Non richiede specifiche tempistiche, ma obbedisce spesso a quelle del contratto di accoglienza e di assistenza, che a loro volta dipendono dalle risorse e dai dettami amministrativi. Inoltre, come insegna Moore attraverso il concetto di “fantasia” (2007), o ancora Marabello con la definizione di “futuro anteriore” (2023; 2020), il futuro assume connotazioni molto differenti tra il personale umanitario e le sue assistite. Il primo vi proietta un modello di cittadina e madre *eticizzata* (Ong, 2003); tra le seconde invece si declina a seconda dei percorsi biografici e delle soggettività.

Nel caso delle donne residenti in centri per richiedenti asilo o comunità protette, la costruzione dell’“autonomia” assume l'ampiezza imposta dal contratto di accoglienza, che a sua volta dipende dal processo di riconoscimento (o meno) della protezione internazionale, dai procedimenti giudiziari dei Tribunali, dagli iter amministrativi e dalle progettualità che le diverse fasi contemplano. Quello dell'accoglienza viene così descritto da operatrici e educatrici come un tempo-spazio protetto, in cui l'assistita può muovere i suoi primi passi di “autonomia” sapendo di essere coadiuvata da persone di fiducia, secondo una concezione “rigenerativa” dell'assistenza. Come spiega M., educatrice di una comunità protetta,

Loro vivono qui e noi ci siamo fisicamente con loro prima al “fare con”, perché ovviamente tante volte l'educazione passa con il 'faccio insieme a te' e poi ti chiedo magari di fare un pezzettino da sola, poi magari lo fai completamente da sola, proprio lo devi mantenere questa cosa che hai appreso e quindi è un seguirle passo passo tutto il giorno (Educatrice di comunità mamma-bambino, intervista, 3 ottobre 2023).

La fiducia viene spesso descritta da educatrici e operatori come un principio naturale cui le assistite vengono educate e istruite, fino alla sua interiorizzazione. Quando i soggetti dell’assistenza sono donne l’“autonomia” assume forme specifiche, secondo la grammatica della riproduzione sociale e sotto la lente del materno. Come spiega Pinelli (2017), attraverso l’esperienza di chi è accolta presso i centri di accoglienza per richiedenti asilo, o Hirschman (2003) nell’analisi dei sistemi di *welfare* rivolti alle classi sociali economicamente marginalizzate, le pratiche di assistenza agiscono la limitazione della *libertà* delle donne, e in generale una sistematica ingerenza nei loro spazi privati, intimi e familiari, confondendo i confini tra sorveglianza della persona e intervento umanitario (Pinelli, 2017: 157). In modo

¹¹⁶ E quindi culturali, e dunque sociali e di genere, secondo il modello *integrazionista*.

simile accade nelle comunità di accoglienza per genitori e figli¹¹⁷, dove convivono donne povere, rifugiate appena “uscite” dal sistema di accoglienza, *vittime* di violenza domestica, donne con problemi di malattia mentale, genitrici segnalate al Tribunale dei minorenni per incompetenze parentali. Qualunque sia la motivazione che ha trasferito la loro quotidianità in luoghi deputati alla protezione, all'accoglienza e al supporto, tutte devono sottostare al regime di sorveglianza di “panopticon miniaturizzati” (Beneduce e Taliani, 2016)¹¹⁸, sotto al cui sguardo sono messe a fuoco in particolare le pratiche del materno, spazio simbolico del controllo e della valutazione di individui identificati dal genere e da esperienze di violenza, marginalità economica e sociale. La comunità mamma-bambino è una “micro-società disciplinare” in cui il potere assume le forme del “minuzioso correzionismo”, finalizzato alla ridefinizione del legame familiare e filiale (*Ibid.*: 142). L'ingerenza nella sfera privata e nei rapporti parentali risiede in questi casi nell'imperativo universale della tutela del minore (Taliani, 2015). Le griglie interpretative dei comportamenti e delle rappresentazioni di quella relazione madre-figlio, scrive Taliani (2015), non rivelano solo l'etnocentrismo delle istituzioni e dei servizi, ma “un modello di rapporto propriamente coloniale, non molto lontano dalle preoccupazioni igieniste e dalle considerazioni morali espresse all'epoca da amministratori, medici o missionari” (*Ibid.*: 141).

Nell'ambito della metafora dell'assistenza come “rigenerazione”, incontrata poco sopra, l'ingerenza del personale di comunità e dei centri di accoglienza esprime così la preoccupazione umanitaria per un tempo posteriore in cui il loro supporto non sarà più a disposizione, in cui le donne saranno “sole” ad affrontare la vita in Italia, occupandosi di sé e dei propri figli.

Come si è visto nel secondo capitolo, l'alleanza educativa tra gli attori dell'umanitario e la scuola si costruisce anche sulla base di protocolli e patti di collaborazione tra istituzioni (prefettura e CPIA), o tra attori (operatori di centri di accoglienza o comunità e personale scolastico). Su un piano più pragmatico, questa alleanza si materializza per il personale scolastico anche nell'opportunità di assecondare disegni educativi delineati da altri, e cioè da chi amministra la presa in carico a tutto tondo della persona richiedente asilo e rifugiata, o dell'assistita dei servizi socioassistenziali¹¹⁹. La scuola instaura così spesso una relazione deviata con la studentessa, dialogando con le comunità e le sue educatrici sul suo andamento a scuola, sulla frequenza, ma anche sul tipo di corso a cui iscriverla, sugli obiettivi e sugli

¹¹⁷ Le “comunità di accoglienza per genitori e figli” sono rivolte a nuclei familiari a cui, per varie ragioni, sono state imputate “criticità” (sociali, lavorative, economiche, “culturali” o dovute a problematiche di violenza familiare e domestica – come si legge spesso sui siti istituzionali delle strutture (come per esempio <https://coopfrassati.com/gruppoappartamentogenitorebambino/>; <https://www.sositalia.it/news/comunita-accoglienza-genitori-figli>) da parte istituzionale. Sono in molti casi nuclei monoparentali e, a dispetto di quanto la definizione faccia intendere, accolgono quasi esclusivamente le madri con la prole, che sono le principali destinatarie del sostegno alla genitorialità “problematica”. Per tali ragioni questo tipo di servizi socio-assistenziali dedicati alle famiglie e alla genitorialità sono chiamate anche “comunità mamma-bambino”.

¹¹⁸ “[Il *panopticon miniaturizzato*] nella nostra società scruta in modo ossessivo le relazioni parentali delle famiglie immigrate (e, talvolta, dei gruppi marginali). Il comportamento di una madre straniera viene vagliato negli interstizi del suo desiderio, dei gesti quotidiani, e l'analisi rivela, nell'attenzione con cui servizi e istituzioni registrano ogni dettaglio, ogni scelta, una nuova forma di regolazione dell'esperienza privata” (Taliani, 2015: 141).

¹¹⁹ Ciò avviene anche tramite spirito “corporativo” tra gli attori dell'educazione.

obiettivi formativi (cfr. cap. 2).

Tutto ciò non impedisce tuttavia che l'interpretazione e l'uso che le donne fanno della scuola nel loro ordinario rivelino prassi dissonanti, in grado di informare l'etnografia della pluridirezionalità del potere (Abu-Lughod, 1990b) e delle morfologie dell'*agency* (Mahmood, 2001). Nel campo etnografico ciò si è rivelato particolarmente evidente per le donne confinate nelle strutture di accoglienza, dove il regime di sorveglianza cui sono soggette ha trame strette, regole rigide e grammatiche opache, luoghi che agiscono un potere fortemente segregante in particolare sulle donne con figli.

La regolamentazione dei movimenti dei beneficiari dell'accoglienza risponde a esigenze di tipo economico¹²⁰, ma anche di ordine pubblico, oltre che di sorveglianza interna al *campo*. Nel caso delle donne, soprattutto quando provengono da paesi che il *discorso* umanitario e politico identifica con la tratta per sfruttamento sessuale, la necessità di limitare i loro movimenti risponde anche all'imperativo di prevenire il loro sfruttamento¹²¹. Inoltre, quando le donne sono anche madri di bambini piccoli, la possibilità di uscire dai centri è ulteriormente ostacolata da motivi pratici legati alla cura della prole e alle sue tempistiche. L'intersezione di questi diversi aspetti costringe le donne all'isolamento all'interno degli spazi dell'accoglienza, a differenza dei loro compagni o degli uomini, spesso spinti a cercare lavoro o ad andare a scuola. Molte raccontano la noia di giornate sempre uguali, trascorse all'interno dei centri di accoglienza senza alcun altro scopo che nutrirsi, dormire e occuparsi dei figli. L'introduzione dei minori alla scuola dell'infanzia o primaria rappresenta per molte un'occasione per poter uscire, interagire con l'esterno, e avere del tempo per sé. Benché l'accesso alle scuole da parte dei figli ponga spesso non poche criticità, soprattutto a causa delle difficoltà a interagire con l'istituzione (Modesti, 2012)¹²², è pur vero che costituisce un espediente per la mobilità e per sottrarsi allo sguardo panottico degli operatori dell'accoglienza.

3.12.1 Riconfigurazioni familiari

Come la ricerca in ambito glottodidattico e antropologico ha messo in evidenza (Pavlenko, 2004), il fatto che le donne siano investite di un ruolo centrale nell'educazione dei figli, soprattutto quando questi frequentano la scuola, le rende interlocutrici principali delle istituzioni. Contribuisce inoltre alla possibilità da parte loro di instaurare relazioni multiple, di accedere alle risorse linguistiche (Pavlenko, 2004; Piller & Pavlenko, 2007), di acquisire un ruolo centrale all'interno del nucleo familiare, andando talvolta a riconfigurare i ruoli di genere intrafamiliari, stabilendo nuove alleanze con il partner¹²³. Ciò può verificarsi anche quando le donne decidono di iscriversi a scuola.

¹²⁰ I costi del trasporto pubblico gravano sui bilanci degli enti incaricati da prefetture e comuni di dare ospitalità a persone richiedenti asilo o rifugiate, soprattutto quando i centri sono fortemente decentrati, come spesso accade.

¹²¹ Questo aspetto sarà approfondito nel prossimo capitolo.

¹²² In molti casi le donne considerano la scuola un'ulteriore forma di vigilanza sulle loro pratiche parentali, sulle dinamiche familiari e sulle relazioni coi figli, come si vedrà.

¹²³ Per approfondimenti su questi temi si vedano Ambrosini (2019); Maher (2012); Marucci (2009); Gozzoli (2002); Balsamo (2003).

Blessing abitava da diversi anni in un CAS molto isolato, insieme ad altri nuclei familiari. Le due gravidanze, susseguitesi in un periodo ravvicinato, le avevano impedito per diverso tempo di uscire dal centro di accoglienza, mentre il marito lavorava come magazziniere in un'azienda molto lontana, e partiva presto al mattino per rientrare solo la sera. Quando il secondo figlio aveva solo qualche mese di vita, l'uomo ha perso il lavoro e entrambi i coniugi si sono ritrovati inoccupati. È in quel momento che Blessing ha deciso insieme al marito di iscriversi a scuola, approfittando dell'inattività del compagno, che si è occupato dei figli per tutto il secondo quadrimestre scolastico, mentre la moglie studiava al CPIA.

Tali riconfigurazioni familiari sono talvolta ostacolate dagli stessi operatori dei centri di accoglienza, in nome dell'"autonomia" dei nuclei. È il caso di Judith, che abitava in un centro SAI a pochi passi da una delle sedi del CPIA 3 Torino, insieme alla figlia treenne e al marito. Dato che la bambina frequentava la scuola dell'infanzia, Judith poteva frequentare i corsi.

L'esito del suo test di lingua italiana preliminare al posizionamento nelle classi, al momento dell'iscrizione presso il CPIA 3 Torino, la rendeva una candidata al primo livello, anche perché aveva già frequentato un corso di italiano presso un altro CPIA l'anno precedente. Quando Judith ha informato l'operatore del centro di accoglienza dell'esito del test, tuttavia, questi ha richiesto alle insegnanti di non accelerare le tappe del percorso scolastico dell'assistita: non sussisteva "fretta" di ottenere il diploma per Judith, perché avrebbe dovuto occuparsi della figlia¹²⁴. Era invece prioritario che imparasse "bene" l'italiano¹²⁵. Alcuni mesi dopo, quando la giovane si è trasferita nella sede di via Poma perché incinta, le sue nuove insegnanti le hanno comunicato che non avrebbe ottenuto la certificazione linguistica A2, dato che erano troppe le sue assenze dovute alle cure di gravidanza, senza contare il fatto che il suo percorso scolastico risultava frammentario, indice di una preparazione lacunosa e insufficiente¹²⁶. A nulla è servito il suo disappunto, né la sua richiesta all'operatore del centro SAI affinché rivendicasse con la scuola il suo diritto a ottenere ciò che le era stato promesso. Lo sfogo di Judith nell'ufficio di via Poma ha rivelato che le scelte formative del nucleo familiare, e quindi la pianificazione della sua autosufficienza economica, erano decise dall'operatore secondo un'accezione dell'"autonomia" che si declinava attraverso una precisa configurazione dei ruoli associati al genere¹²⁷. Mentre il marito doveva conseguire al più presto la "terza media", per accedere a un corso di formazione professionale, cercare un lavoro e sostenere economicamente la famiglia, la moglie doveva rallentare il ritmo della sua formazione per stare al passo con le

¹²⁴ Non solo era compito prioritario di Judith occuparsi della figlia, ma il suo ruolo di *caregiver* non contemplava, secondo l'operatore, *aspirazioni* (Appadurai, 2013) formative.

¹²⁵ Secondo l'operatore era più opportuno che Judith ottenesse la certificazione di livello A2 quell'anno, frequentando un corso AALI; alla "terza media" avrebbero eventualmente pensato l'anno successivo.

¹²⁶ Il trasferimento di una studentessa in un'altra sede, anche all'interno dello stesso CPIA – e la presa in carico da parte di nuovi docenti, come in questo caso – all'atto pratico può comportare un disconoscimento del percorso già effettuato, una rivalutazione del suo patto formativo individualizzato, degli obiettivi e degli esiti didattici. Ciò mette nuovamente in evidenza la discrezionalità e la monodirezionalità alla base della progettazione formativa individuale rivolta agli studenti di molti CPIA.

¹²⁷ Nel suo sfogo Judith ha delineato in modo esplicito tale configurazione di genere, nelle sue sfumature più locali. Come ha spiegato, infatti, lei era stata iscritta a un corso AALI dall'operatore presso il CPIA vicino al centro di accoglienza, mentre il marito era stato inserito in una classe di "terza media" a un'ora di pullman da lì, presso il CPIA di via Bologna, a Torino. Quest'ultimo era noto, tra gli insegnanti, gli operatori dell'accoglienza e gli studenti per essere una scuola "accogliente", in cui era "facile" ottenere il diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione.

esigenze di cura dei figli. Tale disegno familiare era a vantaggio del percorso scolastico e di professionalizzazione del marito, ma anche degli operatori, esentati in questo modo dal supportarla nell'accudimento dei minori¹²⁸.

La stessa cultura umanitaria che mira a salvare le donne dall'oppressione di genere che sarebbe iscritta nelle loro culture di provenienza, confezionando progetti di "autodeterminazione", interferendo nella sfera privata e nelle relazioni familiari, nelle dinamiche di gestione del lavoro di riproduzione sociale, d'altro canto impone progetti individuali e familiari che rimarcano e consolidano rigidi schemi di genere. Tali scelte non solo rispondono a una concezione pragmatica, eterodiretta e economicistica dell'autosufficienza – principale accezione dell'"autonomia" nel discorso umanitario – ma anche alle esigenze organizzative ed economiche dei centri di accoglienza. La scuola si rappresenta per l'operatore come uno strumento economicistico per l'imposizione di una precisa conformazione familiare, secondo una concezione predeterminata e positivista del processo verso l'indipendenza, secondo accezioni *eticizzate*. Una tale concezione non tiene conto delle declinazioni individuali e familiari dell'autonomia, né delle soggettività implicate. Per Judith invece il CPIA si fa contesto simbolico di interpretazione delle politiche del *campo* nelle relazioni interne al suo nucleo familiare. Si sostanzia altresì come spazio di elaborazione e denuncia del sopruso da parte degli attori dell'umanitario, e di rivendicazione di declinazioni soggettive dell'autopromozione, di accezioni familiari e particolari dell'"autonomia". È la dialettica di queste diverse concezioni e la contesa per il loro riconoscimento a informare la ricerca.

3.12.2 La scuola è fuori dal *campo*

Gift e Enoma arrivavano spesso nello Spazio Non-Solo Mamme con grandi borse della spesa; prima dell'inizio delle lezioni andavano al mercato di Porta Palazzo per acquistare prodotti freschi da cucinare. Da quando frequentavano il CPIA, infatti, potevano disporre di biglietti giornalieri del trasporto pubblico per recarsi a Torino, anche se il tragitto dal CAS, tra un mezzo e l'altro, durava più di un'ora e mezza. Il centro di accoglienza non aveva accolto di buon grado la loro scelta di iscriversi in una scuola così lontana, poiché metteva a rischio la puntualità delle due donne nell'andare a riprendere i figli da scuola, e richiedeva una spesa non irrisoria per i biglietti dell'autobus. Il fatto che solo quella sede scolastica offriva anche un servizio di custodia per i bambini sotto i tre anni, tuttavia, aveva reso difficile negare la richiesta delle due. Anche quando i figli hanno cominciato a frequentare le scuole del paesino in cui abitavano, Gift ed Enoma hanno continuato a frequentare lo Spazio Non-Solo Mamme – e a fare la spesa a Porta Palazzo¹²⁹. Ogni mattina i loro tragitti erano ancora più tortuosi e complessi. Dovevano percorrere quasi tre chilometri a piedi coi

¹²⁸ Il fatto che Judith frequentasse la scuola vicina al centro di accoglienza le consentiva di accompagnare e riprendere da scuola la figlia e di essere facilmente reperibile per ogni sua esigenza, sollevando così sia il marito, sia gli operatori.

¹²⁹ Questa abitudine non era ben vista dalle operatrici. La Cooperativa aveva una convenzione con un supermercato per le spese alimentari dei beneficiari del CAS, che le consentiva di contrarre i costi di gestione dei sei nuclei familiari sistemati nella cascina a due piani. Gift ed Enoma, tuttavia, preferivano comprare i prodotti freschi al mercato del centro di Torino.

loro figli – i più piccoli frequentavano la scuola dell'infanzia, i più grandi la primaria – per giungere alla prima fermata di autobus utile per recarsi all'istituto comprensivo; una volta accompagnati i bambini, le due dovevano prendere un treno e due pullman per arrivare finalmente in via Poma. Lo stesso accadeva di pomeriggio per il ritorno. Era molto faticosa e lunga la gestione delle destinazioni di tutti, ma la frequenza del CPIA di Torino non era in discussione, dopo anni passati nell'inerzia reclusa di numerosi centri di accoglienza.

Lo Spazio è diventato via via un luogo di negoziazione per Gift e Enoma; pur essendo una scuola che, secondo un'idea consolidata di alleanza educativa, interloquiva col personale del loro centro di accoglienza, poteva infatti assumere una posizione intermedia e di mediazione tra il CAS e le due donne, inoltrando le richieste di queste ultime all'ente gestore. Ciò accadeva per questioni che inerivano la frequenza dei corsi del CPIA, ma anche per altre che riguardavano solo tangenzialmente la scuola¹³⁰. Il dialogo con il personale della scuola e con altre donne che, come loro, frequentavano i corsi e abitavano nei CAS del territorio, poteva infatti contribuire a far affiorare forme di noncuranza messe in atto dal sistema di accoglienza. Non è un fatto di poco conto, se consideriamo l'impatto che la violenza, derivata proprio dall'abbandono che è parte delle pratiche dell'umanitario, ha sulle vite e sull'ordinario di donne già provate da violazioni profonde (Pinelli, 2017).

Nel corso dei mesi si è consolidato l'utilizzo che Enoma e Gift facevano del dialogo col personale scolastico per intercedere con il personale del CAS, di pari passo col consolidarsi della loro presenza all'interno della comunità scolastica di via Poma. Dal punto di vista della ricerca, sono proprio le occasioni di interazione coi centri di accoglienza, generati dalle richieste delle studentesse, a fornire spiragli di osservazione dentro al *campo*. Si possono così cogliere e interpretare le dinamiche al suo interno nella pratica dialettica tra studentessa, CPIA e centro di accoglienza e nei posizionamenti che i tre attori assumono nelle traiettorie discorsive tracciate per la contesa del potere.

Mi sembra paradigmatica una vicenda avvenuta a maggio 2023. Pochi giorni prima dell'esame di “terza media” è emersa l'incompatibilità tra le tempistiche dell'accompagnamento dei figli a scuola e quelle dello svolgimento delle prove. Enoma e Gift dovevano infatti essere presenti in via Poma più di un'ora prima del consueto, e in anticipo rispetto all'orario di inizio delle attività scolastiche dei bambini. I mariti, impegnati in lavori precari, non avrebbero potuto occuparsi dei figli. Le operatrici dell'accoglienza hanno a loro volta negato la loro collaborazione. Le due donne hanno quindi chiesto al personale del CPIA di intercedere direttamente con la Cooperativa.

Posizionandosi come “educatrice”, l'operatrice responsabile del centro di accoglienza (C.), ha ribadito la sua indisponibilità a coadiuvare le studentesse; si è mostrata inoltre infastidita dall'ingerenza del personale scolastico nel suo mandato educativo. Riporto dal

¹³⁰ Come la necessità di un mezzo di trasporto a supporto di donne e bambini per recarsi a scuola ogni giorno. L'interessamento del personale della scuola alla questione, anche attraverso l'interazione diretta con la Prefettura, ha fatto sì che Cooperativa, assistente sociale della prefettura, amministrazione comunale e servizi socioassistenziali locali si incontrassero per cercare una soluzione a supporto di famiglie e bambini. In quella stessa occasione sono emerse anche altre questioni che riguardavano la gestione dei minori da parte dei nuclei familiari e le segnalazioni che le operatrici del CAS avevano inoltrato ai servizi sociali competenti, sull'inadeguatezza genitoriale di una delle donne.

diario di campo:

C. premette che la situazione di Enoma e Gift è molto problematica, soprattutto per Enoma, la cui situazione è “parecchio grave” (“non posso evitare di segnalare ai servizi”, dice). “Il mio compito è educare queste donne a chiedere aiuto ai mariti”, poiché le operatrici del centro di accoglienza, in quanto educatrici, “non possono fungere da surrogati di padri che non esistono come figure genitoriali. Il compito delle “educatrici” dei centri è educare queste famiglie a essere collaborative, educare le donne a chiedere aiuto ai mariti e uscire, nel 2023, da questo ruolo di donne che, in quanto madri, devono tenersi sempre tutto il carico dei figli. Sarebbe diseducativo aiutarle [le madri] in questo caso, svolgendo un ruolo che dovrebbe essere del padre o del marito” (Operatrice di un CAS, comunicazione telefonica, 31 maggio 2023).

L’interferenza sistematica nella sfera privata e familiare delle beneficiarie dell’accoglienza, si rappresenta nelle parole di C. come mandato educativo. Se quel posizionamento preliminare rivela il disappunto di C. per la trasgressione dell’alleanza educativa da parte del personale del CPIA, al contempo condensa il *discorso* umanitario rivolto alle donne intersecandolo con quello che si potrebbe definire “femminismo pragmatista”. A partire dal dato assiomatico che le donne dell’accoglienza debbano essere “educate” a imporre ai mariti un certo tipo di collaborazione nella gestione del carico genitoriale, questo atteggiamento costituisce termine di valutazione di una figura femminile e materna “moderna” (“nel 2023”). L’emancipazione femminile consisterebbe così in una presa di coscienza della condizione di oppressione da parte delle donne, e dei modi autonomi di *trasformarla*¹³¹. Il rapporto tra moglie e marito è concepito in modo competitivo, e l’assenza di questi ultimi nelle attività quotidiane dei figli come forma di oppressione patriarcale che ricade sulle madri. Il processo di emancipazione da parte delle donne richiedenti asilo scaturirebbe anche da prassi pedagogiche a imbuto, le cui conseguenze gravano nuovamente su di loro. Il fatto di non poter sostenere l’esame finale del percorso di studi ne è un esempio, così come il rischio di una segnalazione ai servizi socioassistenziali del territorio paventata dall’operatrice. “Diseducativa” appare invece la solidarietà delle operatrici del CAS nei confronti delle donne per la realizzazione del progetto formativo della “terza media”. Tale collaborazione richiedeva invece lo sforzo economico e organizzativo della Cooperativa, e il riconoscimento delle esigenze delle due beneficiarie. All’interferenza sistematica nella sfera privata delle donne da parte dell’umanitario fa da contraltare una noncuranza mascherata da pratica educativa.

La premessa inerente alla situazione “problematica” dei due nuclei familiari, che poggia la sua forza perlocutoria sul diffuso fantasma della “segnalazione ai servizi”, rivela nuovamente quanto i *discorsi* siano al servizio delle dinamiche di potere tra gli interlocutori. Se, come abbiamo visto nelle pagine precedenti, il *discorso integrazionista* riconosce la “buona madre” *eticizzata* (Ong, 2003) anche nella sua volontà di formarsi nella lingua e nella cultura di arrivo e nell’“emancipazione” che si realizza grazie all’istruzione, in questo

¹³¹ “Chiedere aiuto ai mariti”.

caso la scelta di Enoma e Gift di frequentare per più di un anno il CPIA lo trasfigura, identificandosi invece nella reiterata *trasgressione* del regime del *campo* e della sua “pastorale femminista” fondata sul *dono* della salvezza (Pinelli, 2024b). Quella scelta consentiva loro di allontanarsi quotidianamente dal CAS e di occupare le giornate in attività autonomamente scelte. Potevano così usufruire dei biglietti dei mezzi pubblici forniti dalla cooperativa, utilizzando la scuola come interlocutore–negoziatore per assolvere a piccole esigenze quotidiane, rompendo l'alleanza educativa che naturalmente vige tra CPIA e centri di accoglienza.

L'immaginario della “salvezza” è posto dal *discorso* umanitario come universo di senso delle pratiche agite nei confronti delle donne richiedenti asilo (Pinelli, 2024b). “Nessuna si può salvare da sola”, si potrebbe parafrasare in sintesi l'interlocuzione dell'operatrice, come altre vicende che il campo etnografico ha posto all'attenzione della ricerca. Gli attori dell'umanitario hanno mostrato in quei contesti ostilità nei confronti del tentativo invece di “salvarsi da sole” da parte delle donne, tracciando traiettorie soggettive, ritagliandole intorno ai desideri e alle esigenze del presente e a *fantasie* di futuro, scompigliando progetti educativi altrui. Il regime della *compassione*, che è alla base della cultura umanitaria (Fassin, 2010) e del suo mandato educativo, non contempla la trasgressione delle educande, poiché si configura come rifiuto del *dono* della salvezza; tale rifiuto, tra le altre cose, scompiglia le architetture economicistiche dell'impresa umanitaria.

3.12.3 “Questo corso non è importante”

Le “scuole delle mamme” spesso reinterpretano all'interno di laboratori e percorsi di apprendimento “al femminile” pratiche di autocoscienza e di “condivisione di parola”, sviluppate tradizionalmente all'interno del femminismo occidentale, come suggeriscono molti studi glottodidattici attraverso la promozione di metodi didattici “auto–narrativi” (*metodologia auto–narrativa*: Cognini, 2014; *approccio autobiografico*: Favaro, 1996; 2006)¹³². Ispirate anche a teorie *trasformative* come quella freiriana, queste prassi si inseriscono in modo coerente nel principio di educabilità delle “donne immigrate”. Rispondono a una concezione pastorale della *lingua*, intesa come strumento di potere per le donne (Favaro, 1991), e così di *cura* delle “fratture della migrazione” (Moro, Neuman, Réal, 2023), dei traumi del viaggio migratorio o di sofferenze vissute altrove¹³³. Non va trascurato il ruolo tradizionalmente giocato anche dalla ricerca scientifica nell'utilizzo *professionale* del racconto, attraverso uno sguardo che si posiziona sul limite dell'oggettificazione dei suoi soggetti, entrando nelle pieghe delle loro intimità (Canut, 2015; Clifford & Marcus, 1997; Das, 2007; Weedon, 1989). Questa pluralità di declinazioni dell'uso *professionale* della

¹³² “Il corso di L2 diviene inevitabilmente un'opportunità per raccontarsi alle altre, dire qualcosa di sé e della propria storia [...] l'occasione anche per manifestare il disagio condiviso per l'insopportabile silenzio che la migrazione porta con sé, per lo meno in una prima fase” (Favaro, 1996: 117); l'approccio autobiografico “così definito in quanto parte dal vissuto quotidiano per riandare alla storia passata e spingersi poi verso i progetti e i sogni del futuro, per sé e per i figli [...] si apprendono così le parole e le strutture della nuova lingua che servono per dire il presente, raccontare il passato, esprimere sogni, possibilità e punti di vista” (Favaro, 2006: 5).

¹³³ Similmente alle ideologie, descritte da Ross, che associano la *voce* all'“essere ascoltate”, così “il sé parlante” al “sé guarito” (Ross, 2003a).

prassi discorsiva (Weedon, 1989), che pur promuove “l’*empowerment* femminile”, nasconde forme di potere dell’umanitario informale nei confronti delle donne. Inoltre informa la ricerca della dialettica che si instaura tra la sollecitazione di parola da parte dei suoi operatori da una parte, e la sottrazione e reinterpretazione della pratica *professionale* da parte dei soggetti dall’altra.

L’introspezione etnografica ha fornito l’occasione per una riflessione su questi temi, grazie anche a un “inciampo” sul piano metodologico, educativo e interpersonale. Nella primavera del 2023, anche a seguito della necessità di rielaborare il progetto di ricerca di dottorato, a causa della mia interdizione dallo Spazio Non-Solo Mamme, ho proposto alle studentesse di partecipare a un laboratorio dal titolo “Chiacchiere bonobe: percorsi di autonarrazione circolare”¹³⁴. L’attività avrebbe avuto luogo di venerdì, giorno di sospensione dei corsi curricolari al CPIA 3, in una sede limitrofa al plesso di via Poma¹³⁵. Il percorso, articolato in cinque incontri di tre ore ciascuno, era dedicato all’esplorazione, alla condivisione e alla riflessione sull’esperienza di maternità, e condotto attingendo ai metodi e all’approccio dell’educazione attiva¹³⁶. L’obiettivo dell’attività era al contempo educativo, glottodidattico e di ricerca. Mirava alla creazione di uno spazio di condivisione, in grado anche di valorizzare e stratificare le competenze e le risorse linguistiche delle partecipanti. Voleva inoltre essere un’occasione di riflessione e ricerca intorno al tema della maternità e del materno negli immaginari, nelle prassi, nei *discorsi* e nelle proiezioni delle donne e delle persone che abitano il loro ordinario. Pratica plurilingue e immaginari sulla maternità erano i temi nodali nel laboratorio, e rispondevano da una parte all’esigenza di mantenere la relazione con le studentesse dello Spazio Non-Solo Mamme, dall’altra di indagare attraverso i loro *discorsi* il tema che era al centro della mia ricerca.

Durante le attività del laboratorio è emersa da subito la presenza “difficile” di una larga parte delle partecipanti egiziane; queste rifiutavano di interagire con le altre studentesse, mantenendo un fitto dialogo tra di loro, che sovrastava la parola di chiunque altra, risultando spesso irrispettose alle conduttrici del laboratorio, oltre che rumorose. Risultavano inoltre restie a condividere esperienze e considerazioni.

Durante il penultimo incontro del laboratorio questa situazione è emersa in modo esplicito. Samira, una delle partecipanti al laboratorio, ha manifestato la sua intenzione di lasciare l’incontro in anticipo:

Questo corso non è importante. Non fa qualcosa di importante. Non vedo quando tornata qui fatto qualcosa di importante. Tu hai detto “il corso qui per parlare bene italiano”. La mia amica dice prossima settimana l’ultima [l’ultimo incontro del laboratorio]: però oggi cos’hai

¹³⁴ Il laboratorio è stato progettato e condotto da Cecilia Bartoli e da me, entrambe dottorande della scuola di dottorato “Migrazioni, Differenze, Giustizia sociale” dell’Università di Palermo; il laboratorio era parte del campo etnografico della ricerca.

¹³⁵ Organizzato nell’ambito del progetto “(Per)corsi di cultura circolare: sostenibilità, competenze e solidarietà”, vedeva la collaborazione anche della scuola di dottorato “Migrazioni, Differenze, Giustizia sociale” dell’Università degli Studi di Palermo, e del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell’Educazione dell’Università di Torino.

¹³⁶ L’Educazione attiva annovera al suo interno una grande molteplicità ed eterogeneità di interventi ed esperienze educativi, teorizzazioni e personalità (Freinet, Dewey, Montessori, Piaget, solo per citarne alcune) che si sono susseguiti in contesti e epoche differenti. Ciò che li accomuna è l’idea secondo la quale il soggetto dell’attività educativa – sia esso il bambino dell’età evolutiva o l’adulto – è parte attiva del processo educativo, insieme agli altri attori.

fatto? Ho chiesto la mia amica cos'hai fatto: non ha fatto niente, non parli tanto. Cosa penso [ciò che pensavo] quando vengo qui parlare tanto, parla bene, così se manca il verbo deve pensare. Quando arriva qui solo scrive il foglio, i verbi no. Non c'è qualcosa di importante qualcosa di studiare (Samira, “Chiacchiere bonobe”, 19 maggio 2023).

L'intervento della giovane egiziana in aula¹³⁷ denunciava la sua insoddisfazione per un'attività che non si concentrava sulle strutture formali della lingua, non imponeva il monolinguisma della “lingua target”, e quindi non contribuiva a migliorare la sua competenza orale in italiano.

La conversazione avuta con lei nell’“ufficio” di via Poma pochi giorni dopo fornì alcune, più fini, chiavi di interpretazione della sua insoddisfazione e del suo *discorso*. La questione dell’“importanza” del laboratorio assunse in quel secondo confronto la morfologia della “paura”, che si configurava nella dialettica tra Samira e ciò che definiva “il gruppo”¹³⁸, nei confronti del laboratorio e delle sue conduttrici. Samira esordì infatti dicendo di aver avuto “paura”, subito dopo l'incontro del laboratorio, perché “abbiamo parlato di cosa faccio tutto il giorno con mio marito e i bambini”. La presenza di Cecilia Bartoli, che non conosceva, e il confabulare sottovoce tra noi conduttrici del laboratorio aveva alimentato la sua paranoia: e se Cecilia fosse stata un'assistente sociale?

Quando cercai di rassicurarla, Samira si riposizionò rispetto al tema della “paura”: “non voglio parlare della mia famiglia fuori”. Parlare delle dinamiche interne al suo nucleo familiare davanti alle sue conoscenti egiziane minava la segretezza di quanto diceva. Il fatto che Samira avesse sollevato in aula il suo malessere per le tematiche affrontate al laboratorio, infatti, era stato criticato dalle altre donne egiziane¹³⁹, probabilmente per aver minato l'opacità del gruppo e la sua indisponibilità a raccontarsi nell’ambito del laboratorio. In ultimo, raccontò Samira, le sue amiche avevano mentito ai mariti riguardo a “Chiacchiere bonobe”, mascherandolo come corso di conversazione in italiano organizzato dal CPIA presso i locali dello Spazio Non–Solo Mamme.

Al di là delle traiettorie dialettiche tracciate da Samira attraverso il suo *discorso*, mi sembrano rilevanti diversi aspetti, che intersecano l'esperienza del laboratorio nelle sue differenti accezioni di strumento glottodidattico, etnografico e di esperienza interpersonale.

L'utilizzo del sintagma “non è importante” da parte di Samira solleva una tematica spesso trascurata in ambito glottodidattico, relativa alla negoziazione delle forme e degli obiettivi delle proposte formative. Se la ricerca nell’ambito della linguistica acquisizionale e applicata alla glottodidattica delle lingue seconde ha sottolineato l’importanza di intersecare l'insegnamento della *lingua* con l’esperienza quotidiana delle apprendenti, si è interrogata meno sulla necessità di tenere in considerazione la loro disponibilità a dividerne i termini. Mossa da un sapere superiore che si basa su consapevolezze scientifiche, l'azione

¹³⁷ Benché Samira parlasse con le conduttrici del laboratorio in disparte, mentre le altre studentesse stavano svolgendo altre attività, lo faceva ad alta voce.

¹³⁸ L'insieme delle donne egiziane che avevano partecipato al laboratorio. Le sei donne si conoscevano prima di frequentare il CPIA e si frequentano più o meno regolarmente con le rispettive famiglie nel tempo libero.

¹³⁹ “i miei amici sono tantissimo arrabbiati con me perché ho parlato”.

glottodidattica rischia di prevaricare i desideri formativi delle studentesse non solo sul piano dei contenuti, ma anche delle forme. L'oscillazione continua di Samira tra piano individuale e collettivo, e soprattutto tra le diverse morfologie della sua paranoia, ha messo inoltre in evidenza l'incuria che spesso accompagna un'azione (genericamente) educativa. Definisco incuria la sua incapacità di cogliere le stratificate dimensioni dell'implicazione personale da parte delle donne nella prassi dell'"autonarrazione". Troppo spesso si presta scarsa attenzione a quanto questa interpelli dinamiche familiari, relazioni "comunitarie", ruoli di genere e "paure"¹⁴⁰, talvolta fortemente radicate nella cultura coloniale e neocoloniale. Trascura inoltre il portato della relazione asimmetrica tra insegnante e apprendente, come tra ricercatrice e soggetti nell'interazione *confessionale* che è al servizio dell'etnografia. Questa declinazione della negligenza accomuna talvolta l'azione didattico-educativa e la ricerca etnografica, quando sfidano l'*intimacy etnografica* (Appadurai, 1997) fino a giungere alla sua forzatura.

L'azione di Samira appare rilevante sotto diversi punti di vista. Si sottrae a una richiesta *confessionale*¹⁴¹, mettendo in crisi le dinamiche di potere interne alla pratica etnografica e glottodidattica. Inoltre, informa questa ricerca delle stratificazioni di significato che accompagnano le pratiche di "autonarrazione" in contesto scolastico, glottodidattico, diasporico, pubblico, esposto. Samira ha ricordato, ancora una volta, che i *discorsi* non si possono sollecitare fino a forzarli, e che nessuna apprensione di ricerca può essere rassicurata da contesti organizzati di interazione. D'altra parte è proprio negli interstizi della casualità, e negli "inciampi" della pratica etnografica che possono emergere spunti interpretativi, così come in tutti i racconti che non vengono proferiti.

¹⁴⁰ Come quelle relative allo *spossamento familiare* (Mbembe, 2013), denunciate da Samira.

¹⁴¹ Lo stesso facevano le altre partecipanti egiziane attraverso la loro presenza opaca e rumorosa al laboratorio.

Capitolo quarto. Praticare la menzogna, desiderare verità: la *mistificazione* come dialettica di potere

4.1 La migrazione è un ginepraio di *menzogne*

“*Tout ce que nous disons, c'est du mensonge*” (Sayad, 1999). I processi migratori, sostiene Abdelmalek Sayad (1999), sono attraversati da mistificazioni della realtà quotidiana, modificazioni del dire, simulazioni, messe in scena del sé, omissioni. Le *Menzogne* sono parte integrante di quei processi stessi e ribadiscono il fatto che migrare è una questione collettiva, poiché non riguarda solo chi si sposta, ma anche chi rimane e partecipa, chi aspetta, comprende collettività che contribuiscono e che ostacolano. È il dialogo, insomma, tra aspettative, desideri, proiezioni e immaginazioni anche negli spazi di movimento di qualcun altro, in geografie sperate o temute.

Possiamo considerare la *menzogna* come uno tropo che attraversa le mobilità, utile forse per ribaltarne visioni settarie, verticali e predeterministiche, a favore di prospettive capaci di considerare la pluralità dei processi e le possibilità creative dei suoi attori, per posizionarle in tensione dialettica tra loro. La pratica della *menzogna* non mette nessuno al riparo, nessuno ne è escluso; come spiega Sayad, è di chi parte, ma in tacito accordo con chi resta; riguarda sia le cosiddette collettività di arrivo sia quelle di partenza, con le quali le persone in movimento condividono proiezioni e mondi immaginati. Guardare alle migrazioni e alle persone che ne sono coinvolte (anche) come continui, reiterati e dialettici processi di *mistificazione* interpella il concetto di *verità*: che cos'è la *verità*? A chi e a che cosa serve? Quali tipi di relazioni instaura con la *menzogna*?

Verità e *menzogna* esistono e agiscono all'interno del processo del dire (e del non-dire), perché è nello scambio interazionale (tra persone reali o immaginate) che prendono forma e operano. Se la *menzogna* ha una dimensione processuale, che mette costantemente in discussione il confine tra *verità* e *bugia*, come si gioca la tensione tra le due e come si pongono gli interlocutori in questo spazio dialettico? *Verità* e *menzogna* si configurano spesso nella narrazione e quindi nel confronto con una storia: che rapporto instaura la *menzogna* con il processo narrativo e con la *testimonianza* di ciò che è stato?

La dimensione del *discorso* – intesa come pratica espressiva che contempla diverse

grammatiche semiotiche, azione sociale nella quale gli individui agiscono e si posizionano come soggettività al confronto con l'altro – ha quindi un ruolo fondamentale nella dialettica tra *menzogna* e *verità* da un punto di vista epistemologico e metodologico. Il *discorso* (Blommaert, 2005) costituisce la materialità e lo strumento stesso attraverso cui la *soggettività* si costruisce (Weedon, 1989), poiché è nel confronto con l'interlocutore che essa prende forma. La *menzogna* pertanto risponde a tale processo di *soggettivazione*, alle sue esigenze e alle sue motivazioni, alle sue immaginazioni – consapevoli o meno che siano. Quest'ultimo aspetto chiama in causa la creatività del soggetto, e le *tattiche* (De Certeau, 1990) di adattamento del suo dire alle esigenze che il contesto conversazionale richiede (*indexical orders*: Silverstein, 2003), facendo appello alle risorse espressive che l'individuo ha interiorizzato nel corso della sua esperienza. La *menzogna* tuttavia non è un fatto solipsistico. Se il dire è un'azione sociale (Hymes, 1972; 1996), che chiama in gioco un processo condiviso di costruzione del *discorso*, allora è necessario considerare anche il ruolo di chi ascolta (*the listener subject*: Inoue, 2006), tutt'altro che passivo.

Come agisce quest'ultimo nel processo di costruzione della *menzogna*? Se, come suggerisce Sayad, l'interlocutore può essere complice di chi mente attraverso un tacito accordo, in che modo e perché contribuisce alla buona riuscita della *menzogna*? Quando invece l'ascoltatore è mosso da *diffidenza*: che cosa rischia nell'assecondare la *menzogna* o nell'incappare nei suoi tranelli?

Come ha rivelato l'esperienza di campo, la pratica della *menzogna* è un fatto tutt'altro che occasionale o accidentale; è piuttosto un meccanismo che si insinua nelle pratiche di *interazione* quotidiana degli individui. Per questo necessita di altre definizioni, capaci di tenere conto delle sue molteplici implicazioni sul piano sociale, intersoggettivo e individuale, escludendo qualsiasi prospettiva di giudizio o di *verità* positivisticamente concepita. Intesa come azione processuale (il *mistificare*) e non come dato (ciò che non corrisponde a *verità*), tenterò di declinare la *menzogna* come appare nella letteratura e come la ricerca di campo ha suggerito, proponendone via via definizioni differenti, nel tentativo di restituirne la natura plurale, processuale, dialettica. Saranno adottate diverse nozioni, sotto le forme nominali (*menzogna*, *bugia*, *mistificazione*, ecc.) o verbali (*mistificare*, *dissimulare*, *confabulare*, ecc.). Se pure queste servono a diversificare le modalità, le funzioni e gli obiettivi delle prassi che si inseriscono in questo campo semantico, tuttavia, come sarà già evidente, sono accomunate da un intento provocatorio, volto a proporre una prospettiva critica alla dialettica *verità-menzogna* nei contesti desiderati.

4.2. Geografia di un topos

Sono molte e diverse le forme che la *menzogna* assume nei processi di mobilità, non solo perché appaiono inafferrabili i concetti stessi di *verità* e *menzogna* su un piano epistemologico, ma anche perché sono molteplici i ruoli che giocano all'interno del macrocosmo delle migrazioni umane. Le declinazioni semantiche della *dissimulazione* – che possiamo considerare sia come iperonimo sia come accezione della *menzogna* – sono molte e disparate, e si moltiplicano ulteriormente se ne prendiamo in conto strategie e motivazioni.

Vale la pena di ritornare a *La double absence* per provare a dissipare una matassa così intricata, tentando di isolare alcune linee lungo le quali si dispiega questo che possiamo considerare come un topos (Beneduce, 2014). Sayad, con “l'inquietudine dello straniero”, mette a fuoco un tema fondamentale che, suggerisco, contribuisce a tenere insieme i diversi piani e le differenti direzioni della *menzogna*. La versatilità del sintagma risiede forse nell'ambiguità della preposizione: “dello” indica sia una specificazione (“di”) – o, più peculiarmente, un'appartenenza (“propria di”) – che una direzione (“verso”). Il soggetto considerato estraneo¹ suscita un senso di apprensione condiviso, che stimola a sua volta un desiderio di rassicurazione:

Rassurer l'autre est souvent la condition de sa propre sécurité. Il n'est alors que deux manières de rassurer et de se réassurer, deux manières de parvenir à ces deux sécurités complémentaires l'une de l'autre, la sienne propre et celle des autres, deux manières de dissiper les peurs mutuelles, sa propre peur (la peur de l'étranger d'être à l'étranger) et celle des autres (face à l'étranger qui est chez eux), deux peurs partagées, inégalement et différemment bien sûr (deux peurs différentes quant à la forme et quant au fond surtout), par les deux parties, par les dominés et par les dominants (Sayad, 1999: 436).

“Rassicurare per rassicurarsi” è l'imperativo della presenza “straniera”: nell'esigenza di conforto di profili differenti di “inquietudine” prende forma l'*attività dissimulativa*. Questa si declina lungo gli spazi di potenzialità semiotica a disposizione degli individui, e nei dispositivi attraverso i quali agiscono le istituzioni. Ciò che corrisponde a questa apprensione si situa nel campo dei *discorsi* che vengono costruiti e prodotti, che si recepiscono e si riformulano, di contesto (e) in contesto (*entextualization*: Bauman & Briggs, 1990) e quindi negli spazi interdiscorsivi (*interdiscours*: Courtine, 1981), e in ciò che ne fanno i parlanti nell'interazione (*langagiaire*: Canut, 2010; 2014). Si situa altresì nelle storie che la ricerca etnografica restituisce e nei processi di *soggettivazione* messi in atto dagli individui attraverso il dire, e tramite tutto ciò che fanno nel dire.

Sospetto, insofferenza, diffidenza, scetticismo, paura: che cosa significhi sul piano psicologico ed emozionale tale “inquietudine” non è l'oggetto specifico della riflessione. L'obiettivo è piuttosto quello di indagare la fenomenologia delle sue strategie di azione, nelle *pratiche di dissimulazione* e di *deformazione* di una *verità* inafferrabile, per coglierne le finalità e così le relazioni di dominazione che rappresentano e che ne sono sottese (Jacquemet, 2000; Weedon, 1989), insieme alle forme che assumono i tentativi di aggirarli fino a (forse) sovvertirli.

Tale “inquietudine”, suggerisce Beneduce (2014; 2015), costituisce un topos di cui possiamo individuare le tracce nella storia coloniale. Similmente a Sayad, infatti, l'Etnopsichiatra individua un doppio movimento, biforcuto in direzioni apparentemente opposte: l'ossessione dei colonizzatori per la *verifica* del “colonizzato mentitore e criminale” (Beneduce, 2015: 251) e la *menzogna* come “atto di resistenza e di insubordinazione” all'ordine coloniale da parte del “dominato” (*Ibid.*: 252), come già aveva suggerito Fanon in

¹ Il soggetto estraneo intrattiene relazioni “non-iconiche” (Herzfeld, 2022 [1992]) con un gruppo di riferimento.

Les damnés de la terre (1961). In questo ultimo caso la *menzogna* è utilizzata da chi sta dalla parte svantaggiata del rapporto di dominazione, ma risiede in una *diffidenza* verso un potere coloniale pronto a mostrare i suoi risvolti più minacciosi e impliciti – *dissimulati*. La *diffidenza* verso “il colonizzato mentitore e criminale” si trasferisce in epoca successiva – quando la Convenzione di Ginevra segnò l'ingresso dell'asilo nel panorama politico internazionale – nell'individuo “senza patria” (Fassin, 2010), il richiedente asilo. È un soggetto che suscita *sospetto*, perché camufferebbe sotto le vesti della persecuzione ragioni invece meramente utilitaristiche. Cercherebbe, insomma, compassione umanitaria in luogo di un'accumulazione economica², in una fase storica, successiva alla crisi energetica della prima metà degli anni Settanta, in cui ottenere un permesso di soggiorno per lavoro in un paese europeo divenne sempre più difficile.

In ambito giuridico la critica antipositivista al diritto del rifugiato³ costituisce un apporto rilevante alla disamina sul topos dell’“inquietudine dello straniero” (Rigo, 2022: 47–48). L’approccio dominante, infatti, considera che sussista una “differenza” (Chimni, 1998) fondamentale tra piano politico e del diritto all'interno della giurisprudenza sulle persone rifugiate; tale distinzione sarebbe alla base di quella (che vige) tra rifugiati europei – dissidenti politici, oggetto della Convenzione di Ginevra del 1951 – e del cosiddetto “Terzo mondo” – sottoposti alle politiche di *non-entrée* già dal periodo immediatamente successivo alla fine della Guerra Fredda (Malkki, 1996). Il passaggio, cioè, dell'individuo rifugiato da soggetto politico a figura umanitaria (Bade, 2001). Questa seconda accezione del diritto scandisce al suo interno, distinguendo, i diversi tipi di *vulnerabilità*, in relazione ai quali gli individui sono considerati meritevoli o meno di protezione in quanto *vittime*. Le persone in movimento, che nella loro dimensione transnazionale trasgrediscono le regole di frontiera, dialogano costantemente con tale gerarchia della *vulnerabilità*, che è a sua volta manipolazione del garantismo di tutti i richiedenti asilo, implicitamente dichiarato dal diritto.

Nella matassa emerge una prima traiettoria argomentativa: chi *mente* a chi? E così correlativamente: chi è diffidente verso chi?

La letteratura socio-antropologica e la ricerca in ambito migratorio si sono ampiamente interrogate sulle forme di “inquietudine” che assillano gli Stati nei confronti di popolazioni e individui provenienti dall'altro versante delle frontiere. Queste ultime condensano in questo modo l'apprensione archetipica dell’“ordine nazionale delle cose” (Malkki, 1995). In tal senso *verità*, legalità (giustizia) e potere fanno da contraltare a *menzogna*, illegalità e illegittimità⁴. La *verità* dialoga con la visibilità, la legittimità con la *verifica*, intesa come

² Definizioni coniate dalle autorità europee quali “*asylum shopping*” – che descrive il fatto di chiedere asilo politico in diversi paesi, nella speranza di riuscire ad ottenerlo – o “*forum shopping*” – la scelta, da parte del richiedente asilo, di chiedere protezione in un paese piuttosto che in un altro, secondo valutazioni personali – vanno in questa direzione: quella cioè di siglare forme di abuso di un diritto di protezione, e quindi identificare il tradimento di un patto di “compassione” sancito dalla giurisprudenza dell'asilo (Bade, 2001).

³ Questa corrente cerca di mettere in luce e decostruire i falsi miti di un approccio positivista, dominante, del diritto internazionale, il quale considera il diritto garantista dei rifugiati – e non già dei principi che lo ispirano (Rigo, 2022: 48).

⁴ La definizione di “clandestino” appare emblematica. L'aggettivo, che nella sua accezione generica e comune fa riferimento a un'azione – definisce un atto compiuto di nascosto, solitamente contro il parere dell'autorità – indica prototipicamente (sotto forma di sostantivo) chi sconfinava senza autorizzazione in *altri* territori nazionali. *Altri* non sono tutti. Sono gli *ordini nazionali* in cui vige una frontiera che è limite di definizione di una legittimità di cittadinanza, la quale deriva da specifici parametri e prassi di *verifica*. Queste hanno assunto le

accertamento del potere, e cioè della possibilità di stare, di agire, di essere. In questo senso le politiche di frontiera hanno formalizzato il rapporto che certi stati intrattengono con la *menzogna*, traducendo “l'inquietudine verso il colonizzato” in ossessione di *verifica* tramite variegati e sistemici dispositivi e tecnologie di controllo. L'inasprimento di quelle stesse *policies*, a partire dagli anni Novanta, ha messo in luce soprattutto questo aspetto delle mobilità transnazionali, traducendo il *discorso mainstream* sulle migrazioni in cronache del controllo lungo le linee delle sue stratificazioni e delle sue declinazioni. Queste si dispiegano nello spazio che intercorre tra le pratiche di respingimento e trattenimento al confine, fino a quelle educative a favore dell'*integrazione* e dell’“inclusione” che caratterizzano i contesti educativi e scolastici, poiché la *verifica* è un assillo che accomuna chi ha un formale mandato di controllo con chi è mosso da spirito caritatevole.

Un'ampia parte della produzione scientifica che indaga la relazione tra *menzogna* e *verifica* e tra “sospetto” e controllo ha focalizzato l'attenzione sui meccanismi che governano l'asilo politico. La persona richiedente, infatti, è colei che deve meritarsi il diritto a una protezione, cioè a un permesso per stare, attraverso forme visibili – osservabili – dell'agire e testimonianze credibili che possano essere *verificate* per rientrare nel campo della *verità* (*regime di veridizione*: Fassin, 2021).

Le autrici e gli autori hanno messo in evidenza la natura sospettosa dell’“inquietudine” che pervade gli stati e gli attori del governo umanitario⁵, illustrando le logiche di gestione quotidiana dell'accoglienza e del controllo⁶. Un campo specifico di indagine riguarda le morfologie assunte dalla costruzione narrativa nella testimonianza finalizzata alla protezione internazionale. Che sia analizzato da un punto di vista sociolinguistico⁷, giuridico⁸, di genere⁹, etnopsichiatrico e medico¹⁰, delle strategie di costruzione testuale e narrativa¹¹ o della complessità del portato testimoniale¹², il sistema di *verifica* rappresentato dalle Commissioni Territoriali è un campo fecondo di osservazione delle strategie di *dissimulazione* da parte di chi è interrogato, e di speculazione sulla nozione di *verità*. Pone in evidenza in particolare quanto strumentale e pretestuosa sia la ricerca di “una *verità*” che

sembianze anche del controllo, secondo un sistema stratificato lungo tre principali azioni: l'esternalizzazione dei confini europei, la costruzione di zone di frontiera interne (il sistema *campo*), e la regolamentazione della circolazione delle persone richiedenti asilo in Europa (Pinelli, 2013). Sono quindi *altri* non tanto rispetto alla nazione di afferenza di chi sconfinava, ma piuttosto in relazione agli Stati che marcano con la frontiera la propria “inquietudine”. Se quindi, come suggerisce Canut, il processo di nominalizzazione è un elemento chiave del procedimento di categorizzazione (Canut, 2014: 263); se, in accordo con Herzfeld (2022 [1992]), gli esercizi tassonomici sono essenziali per l'esistenza stessa degli Stati Nazione, e le classificazioni burocratiche rappresentano le capacità di questi ultimi di distinguere tra *insiders* e *outsiders*, l'etichetta di “clandestino” – che il diritto diversifica da chi è “irregolare” – cela in sé il *sotterfugio*, il *nascondimento* e la *manipolazione* della *verità* nel raggio della legge, e il pregiudizio che esso porta con sé.

⁵ Si vedano a tal proposito: Ambrosini (2008); Fassin (2005); (2010); Malkki (1992); (1995); (1996); Bohmer & Shuman (2008).

⁶ Su questi temi si vedano: Agier (2009); Palmisano (2020); Pinelli (2010); Saitta (2007); Sorgoni e Sacchi (2020); Rahola (2005); Turner (2005); Vacchiano (2011).

⁷ Come in Blommaert (2001); (2009); Corcoran (2004); Eades (2005); Eades & Arends (2004); Sorgoni (2011).

⁸ Rigo (2022).

⁹ Crenshaw (2014); Pinelli (2024a); Rigo (2022); Rigo & Damasi (2019); Luibhéid (2006); (2013); Marabello (2023); Salvatici (2019); Schmoll (2020); Szczepanikova (2012).

¹⁰ Come in Beneduce (2014); (2015); Beneduce e Taliani (2013); Fassin & D'Halluin (2005).

¹¹ Si vedano De Fina (2003); Sweeney (2009).

¹² Come in Dei (2005); Kleinman, Das & Lock (1997); Das (2000); (2006); Ross (2003); Pinelli (2024a).

si gioca sulla capacità di esibire prove – siano esse segni lasciati sul corpo¹³ o repertori sociolinguistici secondo una concezione territorializzata delle pratiche linguistiche (Blommaert, 2009; 2010) – di costruire racconti coerenti, secondo una determinata poetica narrativa, una precisa messa in forma spazio-temporale dell'esperienza vissuta (Beneduce, 2014), e una precisa morale della sofferenza e della compassione. Il processo di *messa in discorso* (Canut, 2007) gioca nuovamente un ruolo fondamentale¹⁴.

Tale campo di indagine rivela la densità di prospettive nell'interpretazione dell'“inquietudine dello straniero”, e la produttività del topos, nel quale *verità* e *menzogna* interagiscono rivelando l'aleatorietà e l'etnocentrismo della prima nell'interpretazione che ne dà l'*ordine nazionale* attraverso la sua “indifferenza” burocratica (Herzfeld, 2022 [1992]). Denuncia altresì quanto tale *verità* sia essa stessa *manipolazione*, le pratiche di controllo siano funzionali a sgomberare il campo dalle altre *verità* possibili, e quanto invece sia fondamentale e produttivo da un punto di vista epistemologico – oltre che politico – che esse trovino legittimità, sancendo il *riconoscimento* (Butler, 2013) delle soggettività degli individui, insieme alle loro storie.

4.3. Dissimulazione e genere

Quando la mia attività lavorativa, circa una decina di anni fa, mi ha portato a stretto contatto con le donne della diaspora, in molti casi madri, sono stata sopraffatta dalla loro costante e sistematica esposizione a forme diverse di sopruso. La capillarità e la sistematicità dell'ingiustizia quotidiana sotto il cui peso erano compresse, appariva complementare alla generale indifferenza di chi la esercitava e delle persone con cui mi confrontavo. Col trascorrere dei mesi e con lo stratificarsi delle interazioni, si è gradualmente stratificato ciò che inizialmente si rappresentava come un monolitico fuoco di ingiustizia, grazie a scoperte appena sussurrate: sotto il peso gravoso della violenza quotidiana, le donne intraprendevano passeggiate funambolistiche. Non si trattava di prototipiche tele da fare e disfare in attesa di un legittimo salvatore, ma di movimenti flessibili, spesso solitari, a intervallare attese apparentemente interminabili, tra le maglie che hanno il potere di intrappolare le più semplici attività dei giorni ordinari. Dentro alla plasticità di quel movimento trovava spazio un'ampia gamma di azioni che variavano dal *nascondimento* all'*adattamento*, dal *fingere* al *sottrarsi*, dall'*attesa* alla *distrazione*: le donne si affidavano a forme differenti di *dissimulazione* nella conduzione del loro ordinario. Mi colpiva l'apparente fisiologia di quelle forme di

¹³ Come ricorda Fassin, il corpo è storicamente luogo in cui “si oppone il timbro del potere”. Benché nelle società occidentali pacificate tale incorporazione dell'ordine politico sia stata via via cancellata, il corpo continua a essere ciò che attesta una *verità* – che si tratti di una persona richiedente asilo che espone le cicatrici delle violenze subite o il “povero” che deve mostrare le evidenze del suo stato di malattia – utile per beneficiare aiuto pubblico, della carità privata o di un permesso di soggiorno (Fassin, 2021 [2010]: 126). Mentre la violenza che si manifesta attraverso i segni che lascia sul corpo è un'iscrizione del potere, la loro lettura come segni testimoniali di veridicità è invece un'iscrizione della *verità*. Entrambe hanno e possono avere conseguenze dannose sul soggetto, seppur in modo differente (*Ibid.*: 127), esponendolo, nel secondo caso, al rischio di un *non-riconoscimento*, simile per molti aspetti a quello che subiscono le donne vittime di violenza sessuale quando decidono di denunciarla (Beneduce, 2014).

¹⁴ Implicando, in questo caso, non solo la costruzione narrativa del racconto, ma anche la sua trasposizione in testo scritto – *entextualization* (Ross, 2003) – testo che deve quasi sempre subire i contraccolpi della traduzione in un altro codice linguistico.

*dissimulazione*¹⁵, il fatto che fossero così profondamente radicate nei loro corpi e nel loro ordinario di donne – di mogli, di madri, di figlie, di donne non–mogli–nella diaspora.

Si può ipotizzare che esistano forme della *dissimulazione* che riguardano le donne? A quali tipi di *menzogna* fanno ricorso nella migrazione? Su cosa e perché *mentono*?

I quesiti richiedono di prendere in considerazione le relazioni che il genere intrattiene coi processi di mobilità, e i fattori con cui le donne si trovano a confronto quando intraprendono un percorso di migrazione. Seppur a lungo invisibilizzate dalla storia e nella Storia, il ruolo tutt'altro che ancillare giocato dalle donne all'interno delle mobilità è stato messo in evidenza in diversi ambiti scientifici e disciplinari. L'apporto di una prospettiva di genere ha permesso di arricchire l'analisi critica delle migrazioni, non solo perché ha preso in conto l'apporto delle donne, riconsiderando la presenza femminile tra la popolazione migrante, e il ruolo delle donne nelle dinamiche che accompagnano i processi migratori. Anche perché ha permesso di ripensare e approfondire questioni generali che interagiscono con le mobilità: la complessità del mercato del lavoro, le diverse forme di *agency* e di oppressione, la fluidità tra sfera pubblica e privata, la sessualità, i processi di risignificazione di mascolinità e femminilità (Gissi, 2022). Il genere è così da un lato un “elemento di trasgressione” (Schmoll, 2020) per le donne che attraversano i confini simbolici, sociali e politici dell'immobilità cui sono tipicamente associate, e dall'altro è un aspetto dirompente sul piano epistemologico, poiché mette in discussione le logiche che tradizionalmente guidano gli studi migratori a partire da un punto di vista “maschile–neutro”.

La prospettiva critica del marxismo femminista, intersecata agli studi postcoloniali, ha rivalutato, per esempio, la categoria della riproduzione sociale (Federici, 2020) nell'analisi dei processi migratori (Mies, 2019; Rigo, 2022). Associando tradizionalmente la mobilità alla riproduzione e al mantenimento della forza lavoro, gli studi avevano spesso tralasciato “il complesso di attività necessarie a mantenere e perpetuare la vita intergenerazionale” (Rigo, 2022: 25). La riproduzione sociale, infatti, è intesa dal femminismo sia come “approvvigionamento delle risorse naturali (dal cibo, al vestiario, all'abitazione, ai trasporti), sia come formazione delle capacità necessarie all'interazione sociale, incluso lo sviluppo di competenze individuali e collettive in grado di avvantaggiarsi di nuove opportunità” (Picchio, 2003, in Rigo, 2022: 25). Il lavoro riproduttivo pertanto comprende quello necessario per la riproduzione biologica (gravidezza, parto, allattamento) (Tabet, 1985), ma anche le attività di cura necessarie per sostenere la vita e assicurare la sopravvivenza (alimentazione, cure del corpo, educazione, sostegno affettivo, cura degli spazi domestici e dei beni) (Mattalucci, 2017). Analizzare le mobilità non solo come processi tesi e guidati dalla produzione, ma anche come strutturati intorno alle attività e alle relazioni transnazionali di riproduzione sociale, rimette in gioco le donne e la dimensione privata nella migrazione¹⁶. Ciò è evidente, per esempio, in ambito giuridico. L'evoluzione del sistema di asilo politico dalla fine della Guerra Fredda, infatti, ha mostrato una graduale

¹⁵ Rebecca Wanzo utilizza la definizione di “*migratory dissemblance*” – riprendendo le teorie di Hine (1989) sulla condizione delle donne nere durante il periodo della schiavitù e del loro sfruttamento anche in termini sessuali – per descrivere le pratiche di *dissimulazione*, appunto, utilizzate dalle donne migranti al fine di rendersi meno visibili allo sguardo inquisitorio dello Stato (Wanzo, 2020).

¹⁶ Sulla dimensione privata (*domestica*) in contrapposizione a quella *pubblica* nella configurazione di femminile e maschile, si veda Moore (1988).

risignificazione della figura dell'esule politico, spostandone i termini di valutazione dalla persecuzione alla *vulnerabilità*. Quest'ultima è assunta a principio fondamentale nell'assegnazione del diritto alla protezione internazionale, declinandosi nel sistema burocratico sotto forma di classificazione¹⁷. Come spiega Pinelli (2024a), questo sistema tassonomico della compassione¹⁸ si è intersecato con il *discorso* pubblico europeo, dando gradualmente forma a una morale umanitaria selettiva e a tecnologie di frontiera coerenti¹⁹, dove la *vulnerabilità* assume sempre più nettamente connotazioni di genere (Salvatici, 2004). Se ciò ha per certi versi agevolato la possibilità delle donne di “entrare” – e cioè di accedere ai sistemi di accoglienza e protezione – ha tuttavia rilevanti conseguenze sul piano simbolico e pratico; influisce sulle loro traiettorie migratorie, sugli spazi di azione e di “libertà” (Hirschmann, 2003), sulle relazioni con le istituzioni, sui loro posizionamenti nella realtà sociale transnazionale. Sussiste, infatti, un netto scarto tra donne e uomini quali “vite da salvare” (Fassin, 2010) e soggettività nel riconoscimento pieno della loro dimensione sociale e politica (Moore, 1994; Pinelli, 2017; Salvatici, 2004). Inoltre, benché queste ultime considerazioni facciano riferimento alle politiche che riguardano il diritto alla protezione internazionale, è innegabile il fatto che l'atmosfera politica e gli immaginari che si sono venuti a rappresentare intorno alle migrazioni forzate hanno influenzato tutta la cosiddetta “questione migratoria” (ivi comprese le donne che intraprendono percorsi di mobilità non per asilo), andando a plasmare la realtà simbolica inerente alle persone in movimento²⁰. Se, insomma, la “Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica” (Istanbul, 2011) ha ribadito il carattere di genere della *vulnerabilità*, ha inferenzialmente determinato il fatto che le donne migranti possono attraversare legittimamente i confini (solo) in nome della loro *vulnerabilità*²¹, naturalizzando l'associazione tra quest'ultima, la migrazione e il genere.

Molto è stato già scritto sulle conseguenze che derivano da tale equazione e dai processi di vittimizzazione nelle vite delle donne della diaspora²². Ciò che sembra particolarmente utile evidenziare è che l'area semantica della *vittima* – nella quale trovano spazio caratteristiche quali la vulnerabilità, la fragilità, l'impotenza – concerne strettamente la sfera

¹⁷ Rigo rileva che nell'*European Council for Refugees and Exiles* (ECRE, 2017) compaiono ben 15 categorie di di richiedenti asilo vulnerabili individuate nelle Direttive sulle procedure di accesso alla domanda e per l'accoglienza dei richiedenti asilo, riformulate nel 2013 (cfr. la *Direttiva del Parlamento europeo e del Consiglio recante procedure comuni ai fini del riconoscimento e della revoca dello status di protezione internazionale, 2013/32/UE*, del 26 giugno 2013, e la *Direttiva del Parlamento europeo e del Consiglio recante norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale, 2013/33/UE*, del 26 giugno 2013), e in molte di queste categorie compaiono le donne: donne incinte, madri singole di figli minorenni, vittime di tratta, donne che hanno subito stupri o violenze basate sul genere, ecc. (Rigo, 2022: 61).

¹⁸ L'European Union Agency for Asylum (EUAA) mette a disposizione dell'EU il “*toolkit to assess vulnerability*” per l'identificazione della *vulnerabilità*: <https://www.google.com/url?q=https://www.euaa.europa.eu/asylum-knowledge/vulnerability&sa=D&source=docs&ust=1772299502709526&usg=AOvVaw1ZXuy10SEBNiFDkuIPiDL2> (ultima consultazione marzo 2026).

¹⁹ Sulle sovrapposizioni tra politico e umanitario nel corso della storia si veda Salvatici (2015).

²⁰ Ciò non si significa che non viga una tendenza classificatoria della popolazione migrante – in termini “etnici” e amministrativi – in ambito amministrativo e burocratico, e così nei diversi contesti statali e sociali (servizi pubblici e sociali, ambito medico e giuridico, mondo del lavoro, educazione, e così via).

²¹ Fungendo così i loro corpi da filtro nei confronti degli uomini, ammessi con maggiore difficoltà (Pinelli, 2024a).

²² Si vedano, per esempio, Luibhéid (2006); Pinelli (2013); (2015); (2024b); Rigo e Da Masi (2019); Salvatici (2015); Miranda et Schmoll (2025); Schmoll (2020), solo per citarne alcune.

privata della persona, poiché interpella ontologicamente la possibilità del soggetto di affrontare le sfide quotidiane. Chi è *vulnerabile*, infatti, occupa una posizione di svantaggio, che la ostacola nella gestione dell'ordinario, è in costante pericolo, bisognosa di assistenza e di aiuto. Inoltre, le violenze che le donne in diaspora portano con sé attraverso i confini sono sentite come *altre*, sedimentate cioè nelle culture d'origine (Pinelli, 2017; 2021), o nei paesi di transito²³, quando non dipendono dall'alterità determinata dall'implicazione delle reti criminali (Rigo, 2022).

La vittimizzazione delle donne, soprattutto quando giungono dalla rotta del Mediterraneo centrale, o quando provengono dal Golfo di Guinea²⁴ è spesso in relazione con la violazione della sessualità. La sessualizzazione dei corpi delle donne, infatti, influisce sulle loro vite nella mobilità sotto molti aspetti. La corrente critica del *sexual humanitarianism* (Mai, 2018; Mai *et Al.*, 2021), infatti, suggerisce che la problematizzazione dell'immigrazione attraverso la categoria della *vulnerabilità* sarebbe connessa alla necessità di controllo dei corpi dei soggetti – fatto che è radicato nei processi di moralizzazione della sessualità di matrice coloniale (Aderinto, 2012) – disciplinandone il progetto di mobilità sino agli aspetti più privati, e legittimando la loro subordinazione sul piano sociale, economico e politico (Rigo, 2022). La questione della tratta degli esseri umani per sfruttamento sessuale, interpretata come sessualizzazione dei soggetti nel diritto, ne rappresenta una delle sue più significative interpretazioni. Se la possibilità di chiedere asilo politico per motivi connessi allo sfruttamento sessuale rappresenta una *tattica* (De Certeau, 1990) – una forma di *dissimulazione*²⁵ – cui si affidano molte donne, altrimenti escluse dalla possibilità di accedere alla protezione internazionale, non si può trascurare il portato coercitivo delle forme assunte dal diritto. Si pensi, ad esempio, alla prassi, via via stabilizzatasi a partire dal 2014, secondo cui le donne richiedenti asilo che intendono chiedere protezione per motivi legati alla tratta a scopo di sfruttamento sessuale sono obbligate a collaborare con enti antitratta e a seguire percorsi di emersione e protezione, pena il non ottenimento della protezione internazionale (Zorzella, 2021). Il confine tra diritto e assistenza, tutela giuridica e percorso di redenzione è evidentemente poroso.

Chi *mente* a chi? Le donne richiedenti asilo che tentano di piegare la narrazione delle loro traiettorie di migrazione alle sintassi consolidate nel sistema di protezione per motivi di tratta, o piuttosto le istituzioni che *opacizzano* dietro alla ragione umanitaria la necessità di sorvegliare i loro percorsi di mobilità?

La compenetrazione tra diritto di permanenza e obbligo di *assoggettamento*, inteso come

²³ Prima fra tutte la Libia, i cui orrori sono oramai parte del *discorso* mediatizzato sulle migrazioni forzate: un paese la cui violenza è rappresentata come endemica, figlia della storia del Paese e della sua “guerra tribale”.

²⁴ La storia del Golfo di Guinea, sin dall'epoca coloniale, è strettamente connessa alle mobilità femminili, correlate alla circolazione del capitale nel mercato sessuale. Per approfondimenti sulla storia della tratta delle donne per sfruttamento sessuale nel Golfo di Guinea si vedano: Aderinto (2012); Ellis (2016); Little (1973). Sulla relazione tra politiche di controllo sulla sessualità e colonialismo nei processi di costruzione nazionale nelle colonie britanniche, alla base delle identità e delle gerarchie di ruolo tra i generi si veda Aderinto (2012; 2015). Sull'opportunità di mettere in relazione la storia dello sfruttamento del corpo femminile nero nella storia della tratta verso gli Stati Uniti con la condizione delle donne della diaspora si veda invece Wanzo (2020).

²⁵ È una *tattica* che si concretizza nella scelta di affidarsi alla ragione di tratta per chiedere asilo, ma anche nella manipolazione narrativa dell'esperienza migratoria per ottenere il permesso di soggiorno nell'ambito dell'audizione presso la Commissione territoriale. Per approfondimenti su questi temi si veda Sorgoni (2013).

processo di subordinazione e incorporazione delle tassonomie imposte dalla burocrazia – donne “vittime”, “vulnerabili”, “vittime di tratta,” ma anche, come vedremo, “madri fragili”, “vittime di violenza”, donne “con fragilità economica” – e alle prassi che ne derivano, influenza i soggetti e i loro percorsi migratori, entrando nella sfera privata in modo sistematico.

Tutto ciò è assonante con la sensazione tratteggiata in precedenza, vissuta agli esordi delle mie attività lavorative: la capillarità e la sistematicità dell'ingiustizia quotidiana, senza discriminare tra pubblico e privato, che assume ora più chiaramente le sembianze dell'ingerenza nella quotidianità delle donne in diaspora da parte degli attori dell'umanitario.

4.4 *Menzogna è trasgressione*

Diversi anni fa, nel 2017, lavoravo ancora come docente precaria della scuola, nella sede di via Bologna del CPIA 2 Torino. Al tempo mi occupavo di gestire l'enorme e scomposta mole di lavoro che gli “studenti CAS” richiedevano anche a seguito del Protocollo stipulato tra Prefettura e CPIA metropolitani (cfr. capitolo 2). In quel periodo le persone richiedenti asilo dell'accoglienza diffusa conobbero i picchi più evidenti di presenza nei CPIA torinesi (2016–2018). La tradizione di “scuola accogliente”²⁶, che accompagnava la sgangherata sede situata al terzo piano del centro per l'impiego del quartiere di Barriera di Milano, la rendeva ambita tra donne e uomini di tutta la provincia, alla ricerca della “terza media”.

In un caldo pomeriggio di ottobre sono entrate dalla porta antipanico che conduceva direttamente all'entrata dell'aula insegnanti Fatou e Cécile, due ragazze ivoriane poco più che ventenni, che chiedevano di me: “posso parlare con Giulia” – l'intonazione non era ascendente. Ci siamo messe a discutere appartate sul grande tavolo traballante posizionato davanti alla porta dei bagni femminili, lì dove i vetri di plexiglass sporchi riflettevano il calore afoso di un sole accecante. Abitavano nel CAS di un paesino non lontano da Ivrea, distante più di un'ora e mezza da lì: un tragitto lungo tre pullman extraurbani. Desideravano iscriversi a scuola, era urgente. Sembravano mosse da un'impellenza precisa, palpabile, ma sarei riuscita a coglierne le stratificazioni solo dopo lunghe e reiterate conversazioni: lente e graduali, in una *lingua* – quella in cui loro erano “più esperte” di me, il francese – che mostrava il potenziale di una qualche forma di *complicità*. Avrei saputo di lì a poco che il CAS dove erano state trasferite, dopo essere state smistate dal centro di prima accoglienza della Croce Rossa di Settimo Torinese, era abitato da sole donne, soprattutto nigeriane. Vi risiedevano da più di un anno e mezzo e, vista la vicinanza della sede di Ivrea del CPIA 4 Torino, avevano trascorso lì gli ultimi due anni scolastici. Pur avendo un livello medio–alto di scolarizzazione alle spalle²⁷, e una discreta competenza in lingua italiana, stavano frequentando per il secondo anno consecutivo lo stesso corso di “alfabetizzazione e apprendimento in lingua italiana” di livello A2 del QCER, di poche e noiose ore alla settimana. La loro richiesta di frequentare un percorso di “terza media” risultava inascoltata

²⁶ Gli altri CPIA della Città Metropolitana preferivano invece definire la sede di via Bologna “diplomificio”.

²⁷ Entrambe le due giovani erano diplomate in Costa d'Avorio.

sia dalla scuola²⁸, sia dagli operatori del centro di accoglienza. Soprattutto rimaneva muta la loro insofferenza verso un percorso scolastico privo di prospettive e di interesse. Come prevedeva il Protocollo sottoscritto da Prefettura di Torino, CPIA della Città Metropolitana e Ufficio Scolastico Regionale l'anno precedente, era il CAS a pagare la quota assicurativa e a decidere la sede scolastica di iscrizione delle sue beneficiarie, come il percorso formativo; la sede di Ivrea era più vicina al centro di accoglienza e, tra l'altro, consentiva un da parte della cooperativa per le spese di trasporto.

Altri pomeriggi come quelli mi avrebbero permesso di conoscere le tante sfaccettature celate dietro al desiderio di conseguire la “terza media” nella sede di via Bologna da parte delle due donne. Il piccolo CAS femminile dove abitavano era situato in un paesino mal collegato con gli altri centri, un basso condominio camuffato dietro le mura di alcuni edifici residenziali di due piani, che si presentavano all'esterno tali e quali alle altre abitazioni. Era l'unico centro di accoglienza per richiedenti asilo della zona. I residenti, raccontava Fatou, fissavano le ospiti “come se non avessero mai visto una donna africana”. Qualsiasi loro tentativo di movimento all'interno della piccola realtà locale era accompagnato da sguardi invadenti, se non addirittura da esplicite richieste di prestazioni sessuali²⁹. A causa della loro continua esposizione, e dell'esplicita sessualizzazione della loro presenza, non solo le beneficiarie evitavano spesso di uscire dalla struttura, ma preferivano recarsi a Torino o in altri centri i piccoli acquisti quotidiani. Qualche tempo più tardi avrei scoperto dalle parole dell'assistente sociale della Prefettura di Torino che il CAS era stato posizionato in quella zona proprio per la sua posizione isolata. Era infatti nelle intenzioni di colei che aveva fortemente voluto la stipula del Protocollo, collocare “le donne rifugiate” in centri “difficili da raggiungere per papponi e clienti”³⁰. È una dinamica che Mai include nel cosiddetto *sexual humanitarianism* (Mai, 2018). *Sexual humanitarianism* è secondo Mai un vettore strategico del neoliberismo sotto diversi aspetti; tra questi sembra particolarmente pertinente il ruolo giocato dalla vulnerabilizzazione delle *sex workers* (o presunte tali sulla base di

²⁸ Era chiaro a entrambe il fatto che il diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione fosse condizione necessaria per proseguire gli studi in Italia, dato che i titoli scolastici di cui erano in possesso non erano legalmente riconosciuti. Le studentesse, infatti, desideravano poter accedere a corsi professionali o di scuola secondaria di secondo grado.

²⁹ Una rapida occhiata in quegli anni ai quotidiani locali del Canavese, area nella quale si colloca il paesino, identificava immediatamente le sue strade provinciali come zone di installazione di prostituzione di donne soprattutto nigeriane: <https://www.torinotoday.it/cronaca/prostitute-nigeriane-provinciale-canavese.html>; <https://lasentinella.gelocal.it/ivrea/cronaca/2016/12/16/news/prostituzione-tra-san-giorgio-e-montalenghe-multati-70-clienti-1.14576551>; <https://www.giornalelavoce.it/news/dai-comuni/228108/montalenghe-alzate-le-sanzioni-per-la-contrattazione-con-le-prostitute.html> (ultima consultazione settembre 2025).

³⁰ Come dichiarò l'Assistente sociale durante un colloquio privato nel suo ufficio, la gestione delle donne richiedenti asilo risultava particolarmente gravosa e difficile, poiché il rischio di contatti a scopo di sfruttamento sessuale era così diffuso e capillare che “nemmeno rinchiuderle nei centri gestiti dalle suore era sufficiente”. La innervosiva molto, come disse, l'idea di pagare vitto e alloggio alle “donne” di chi gestiva traffici di esseri umani per il mercato della prostituzione. Tacerò qui altri, inopportuni, commenti della professionista sull'attitudine di “quelle donne” ad attirare a sé clienti – commenti che, nel disprezzare gli istinti animaleschi degli uomini “di tutte le età”, non celavano la valutazione di una natura “corrotta” delle donne richiedenti asilo, sempre pronte a offrirsi come merce. Per approfondimenti sull'immaginario relativo alla sessualizzazione del corpo della *donna nera* – seppur in contesto segregazionista statunitense – in prospettiva storica e femminista si vedano hooks (2015) e Davis (1981); Hine (1989); Wanzo (2020). Per uno sguardo invece in ottica coloniale e neocoloniale si vedano Taliani (2014; 2018; 2020); Aderinto (2012); Fourchard (2018). Credo sia rilevante tenere presente, infine, che nessuna delle ospiti del CAS in questione era stata inserita in un progetto per il contrasto della tratta a scopo di sfruttamento sessuale, né la cooperativa che gestiva il centro aveva alcuna esperienza o formale riconoscimento come ente anti-tratta.

pregiudizi inerenti genere, *razza* e classe) come fattore di ulteriore marginalizzazione.

La strategia dell'assistente sociale per contrastare lo sfruttamento, a suo dire endemico, delle donne richiedenti asilo consisteva, infatti, nel loro trasferimento in centri il più possibile isolati. La scelta retorica – cui fanno seguito le prassi dell'accoglienza – di focalizzare il suo *discorso* sulle donne soggette a sfruttamento e violenza, e di opacizzare in questo modo la violazione compiuta sistematicamente dagli uomini è alla base di un sistema di controllo che si inserisce in un *ordine nazionale* costruito su fondamenta patriarcali (Yuval–Davis, 1997).

All'invisibilizzazione delle donne richiedenti asilo, che la Prefettura architettava attraverso le tecnologie dell'“accoglienza diffusa” – dispositivi al servizio del *sexual humanitarianism* – faceva fronte l'ipervisibilizzazione denunciata da Fatou e Cécile tra le strade della località nel Canavese. Come ho avuto modo di constatare in altre occasioni simili, il desiderio formativo di molte donne residenti in centri di accoglienza isolati nelle periferie della Città Metropolitana incontra la possibilità di costruire piccole abitudini sociali per contrastare l'isolamento imposto in modo programmatico, e di disegnare autonomamente gli attraversamenti dello spazio sociale. Frequentare la scuola in una realtà urbana come Torino può rivelarsi una di queste. Ciò è vero non solo perché lo spazio scolastico può costituire il pretesto per l'instaurarsi di relazioni orizzontali e solidaristiche, ma soprattutto perché in quegli attraversamenti si creano le occasioni di altre possibilità di interazione con la realtà sociale, di *aspirazioni* (Appadurai, 2013) e di proiezioni di sé.

La scelta di recarsi in via Bologna, di iscriversi in una scuola diversa da quella predefinita dal CAS, era un'iniziativa delle due studentesse: segreta agli operatori dell'accoglienza e al sistema prefettizio. Le due cercavano di sottrarsi non solo a un disegno formativo che non le interessava, a un progetto educativo e di accoglienza che non le *riconosceva*³¹, ma anche a una dimensione abitativa e sociale che le violava quotidianamente, a una sessualizzazione dei loro corpi per mano sia del sistema di accoglienza che degli abitanti del paese in cui erano state confinate.

Le prassi burocratiche della scuola non permettevano alle due studentesse di trasferirsi in un altro istituto senza un'esplicita e formale richiesta interistituzionale. Quando il CPIA 2 di via Bologna inoltrò istanza di *nulla osta* al CPIA 4 per il trasferimento di Fatou e Cécile, il loro *escamotage* divenne *sotterfugio*, prima agli occhi dell'istituto scolastico di Ivrea, successivamente del CAS e, infine, della Prefettura. Il termine *sotterfugio* si riferisce a una forma di *menzogna* che chiama in causa l'*inganno*, la *reticenza* e l'*elusione*; le donne, infatti, si sottraevano a un disegno educativo e riabilitativo (cfr. cap. 3), agendo autonomamente e tacitamente³². Mentre il tropo della *menzogna* si declina nel caso di specie in *sotterfugio*, assume qui le tonalità della *trasgressione*; la violazione cioè di un patto tra sistema di accoglienza e beneficiarie, che prevede l'*assoggettamento* delle donne richiedenti asilo alla

³¹ Il progetto formativo confezionato dal CAS ne disconosceva le soggettività, intese come processo storico di costruzione del sé (Moore, 2007), che Fatou e Cécile rappresentavano sotto forma di esperienze scolastiche pregresse, di desideri formativi e aspirazioni lavorative.

³² Precedentemente al loro arrivo in via Bologna, non erano tuttavia mancate da parte delle due giovani richieste agli operatori del CAS di trasferimento in altra scuola, e nemmeno i tentativi di negoziazione del loro progetto formativo.

volontà di chi è deputato ad accoglierle, secondo le declinazioni che tale volontà assumeva – progetto formativo, protezione dalla visibilità della tratta, controllo dei loro spostamenti. È una forma di *assoggettamento* che trova la complicità della scuola; non solo perché il Protocollo tra Prefettura e Istituti scolastici ha incaricato questi ultimi del controllo delle persone richiedenti asilo all'interno delle loro aule attraverso il Protocollo del 2016, ma anche per il fatto che il CPIA *elude*, a sua volta, i suoi mandati educativi e i suoi doveri istituzionali. Come organo deputato alla formazione permanente, infatti, dovrebbe contribuire all'autopromozione delle sue iscritte, alla formulazione di percorsi scolastici personalizzati, rispondenti alle loro aspirazioni e alle esigenze formative³³; come istituto scolastico pubblico dovrebbe preservare la *privacy* delle donne che vi accedono.

Chi *inganna* chi? La *trasgressione* attuata da Fatou e Cécile risponde a un *desiderio* – che “è sempre desiderio di riconoscimento” (Butler, 2014) – e al contempo è un processo di resistenza all'*assoggettamento*, inteso come processo messo in atto dalle strutture sociali e istituzionali cui sono sottoposte in quanto donne richiedenti asilo e corpi sessualizzati. Anche in quest'ultima accezione la *trasgressione* è soggettivazione, interpretata in questo caso come processo (rivendicativo) di costruzione del sé, di posizionamento individuale, pur negli angusti spazi ricavati tra le maglie della loro quotidianità nel *campo*. Il sistema *campo* rappresenta per le due giovani ivoriane una realtà di oppressione sociale ulteriormente allargata, poiché include l'insieme di soprusi e violazioni da parte di una realtà sociale e istituzionale che respinge la profondità storica, sociale e così politica della loro soggettività, e le riduce a corpi *razzializzati* e sessualizzati, da spiare o invisibilizzare programmaticamente. D'altra parte, la tensione dialettica tra le azioni *trasgressive* delle due giovani – osservate nello specifico della loro rivendicazione formativa, espressa con il loro arrivo in via Bologna – e il sistema di segregazione che caratterizza la loro quotidianità di donne richiedenti asilo nel CAS, descrive esemplarmente l'ambiguità che è propria della *soggettivazione* nella relazione dialettica con la subordinazione (Butler, 2013)³⁴.

Come in tutti i *sotterfugi*, la reazione istituzionale è stata la *pubblica denuncia*, prima, e successivamente la *punizione*. Informato dal CPIA 4, che ha congelato la richiesta di *nulla osta*, bloccando di fatto il processo di trasferimento delle due studentesse, il centro di accoglienza ha denunciato l'accaduto alla responsabile della Prefettura e interrotto l'erogazione dei *pocket money* a favore delle due beneficiarie. In una formale e-mail, giunta alla segreteria del CPIA 2 con la richiesta di precise spiegazioni, l'assistente sociale della Prefettura dava disposizioni di non iscrivere le due nuove studentesse – “territorialmente”³⁵

³³ Cfr. DPR 263/2012.

³⁴ “La possibilità di agire del soggetto sembra dipendere direttamente dalla sua subordinazione; allo stesso tempo qualsiasi suo tentativo di opporsi a essa deve necessariamente presupporla e appellarsi” (Butler, 2013: 50).

³⁵ La territorializzazione cui obbediscono gli istituti scolastici pubblici risponde alla necessità sia di ordinare su base territoriale l'accesso alle scuole – ossia di vicinanza tra domicilio dello studente e istituto – sia di contribuire alla costruzione di comunità educanti di cui fanno parte, insieme alle scuole, anche i servizi e gli attori sociali locali. Se questo principio è esplicitato e talvolta funzionale per le scuole dell'obbligo, lo stesso non si può dire per quelle degli adulti, poiché le iscrizioni non sono gestite in modo centralizzato (ogni CPIA ha un sistema a sé) e perché la mobilità degli studenti è molto più marcata. Appare ancora più interessante quindi la richiesta prefettizia di iscrivere su base territoriale le beneficiarie dell'accoglienza, finalizzata, come ha esplicitamente dichiarato l'assistente sociale, a sostenere l'inserimento delle donne nel tessuto sociale locale, e frenando invece la confluenza verso la città di Torino e i CPIA della zona urbana da parte delle persone

afferenti al CPIA 4 Torino – facendo trapelare l'eventualità che, a causa della loro *trasgressione*, avrebbero potuto essere escluse dal diritto all'accoglienza prefettizia. Una mail di simile contenuto è pervenuta a Fatou e Cécile per il tramite della cooperativa che aveva in gestione il CAS.

4.5 Voci afone

La nozione di *voce* accomuna molte e variegata aree disciplinari, interessate a rappresentare le forme dell'espressione e della rappresentazione del soggetto, testimonianza di una visione soggettiva del mondo – seppur dinamica, processuale e dialettica – e, insieme, del processo di *soggettivazione*, ossia di costruzione di soggettività che prendono forma nelle strutture sociali con le quali l'individuo interagisce. Nella letteratura antropologica, femminista e di genere, sociolinguistica o giuridica, la nozione di *voce* accompagna soprattutto i soggetti più marginali, compresi sotto le spinte della “dominazione”. La definizione analitica, infatti, tenta di descrivere le forme di “oppressione” – verso coloro che “non hanno voce” – e di cogliere le tattiche di espressione “nonostante” la loro posizione periferica. Liisa Malkki, nel suo noto saggio del 1996, dedica ampio spazio alla questione relativa alla *voce*, intesa come abilità di stabilire un'autorità narrativa e di pretendere l'ascolto, la quale fa riferimento sia alla questione della *testimonianza*, sia a quella del suo *riconoscimento* che si gioca attraverso il ruolo dialogico dell'ascolto. Il femminismo occidentale ha tradizionalmente associato la *voce* al sistematico silenziamento del ruolo delle donne, e quindi alla presa di parola come azione politica, come spazio rivendicativo e dell'*agency*³⁶. In questo senso il silenzio occupa il posto della passività, della non-azione, oscurando la molteplicità di forme espressive – e quindi di azioni e posizionamenti – che non trovano posto nel verbale. Non-dire, occultare, mascherare, silenziare, assecondare si sono rivelate invece pratiche significative, nel quadro delle analisi proposte, spazi di azione che, tra l'altro, chiedono di guardare in prospettiva critica alle ideologie e alle prassi di un femminismo occidentale, egemonico, all'incontro con le soggettività di donne nere, velate, povere, violate. Molte studiose femministe, infatti, hanno analizzato in prospettiva critica questa associazione implicita tra *voicing* e *agency*, mettendo l'accento su un'accezione più ampia di *voce* (Das, 2007; Ross, 2003a; 2003b; Weedon, 2004), anche in riferimento a una concezione più complessa dell'*agentività* (Abu-Lughod, 1990b; Mahmood, 2005; 2006). Nel definire le forme della disuguaglianza linguistica, Jan Blommaert in ambito sociolinguistico propone una definizione di *voice*³⁷ che tenta di superare l'aspetto materiale del linguaggio. Lo Studioso aggiunge così un ulteriore tassello alla nozione, guardando alle strategie della *voce* per giungere all'ascolto e alla comprensione, azioni che tengono in conto diversi piani semiotici di espressione. Questo è un aspetto rilevante nella prospettiva che

richiedenti asilo della Città Metropolitana (colloquio privato, ufficio dell'assistente sociale della Prefettura, dicembre 2017).

³⁶ Come si è visto nel terzo capitolo, ciò assume sfumature particolari negli ambiti in cui l'acquisizione della *lingua* diventa essa stessa processo di “presa di parola”, e l'insegnamento dell'italiano l'unica via per “dare voce” a donne i cui *linguaging* sono squalificati dalla realtà sociale e dalla dimensione politica.

³⁷ Il Sociolinguista si ispira alle teorizzazioni di Asif Agha che, rielaborando le definizioni di Bakhtin, scompone e stratifica la *voce* attraverso la nozione di “*register*”, e quindi di “*registered voice*” (Agha, 2003).

anima questa ricerca, poiché sovverte alcuni principi fondativi della linguistica tradizionale – e dell'educazione linguistica – che considerano certe strategie di espressione più legittime di altre³⁸.

La definizione di *voce* sostiene inoltre una messa a fuoco sulle forme di espressione soggettiva nel processo etnografico (Clifford, 1988), e la necessità di far emergere nella sua restituzione i soggetti della ricerca attraverso la loro autorappresentazione e il loro punto di vista (Canut, 2021b; Das, 2007; Ross, 2003). Infine, nell'ambito della specifica prospettiva condotta in queste pagine, la nozione decostruisce nuovamente ogni utilità – oltre che possibilità – epistemologica di una prospettiva positivista sui concetti di *verità* e *menzogna*, a favore invece di uno sguardo dialettico e processuale, in quanto forme di espressione dell'assoggettamento e della soggettivazione (Butler, 2013), come rappresentazione dei posizionamenti soggettivi degli attori nella scena interazionale, intersoggettiva e sociale.

La vicenda di Fatou e Cécile, di cui ho introdotto nel paragrafo precedente solo le fasi iniziali, chiama in causa la *voce* sotto diversi punti di vista. I suoi esiti hanno fatto confluire elementi differenti, relativi ai suoi attori e ai loro ruoli, che permettono di intravedere i posizionamenti adottati dalla scuola, insieme al punto di vista delle donne che ne sono protagoniste. Processi di *soggettivazione*, ingerenza a fine di controllo e militanza si sono aggrovigliate nell'intreccio di questa storia, interagendo e offuscando le linee di demarcazione tra *menzogna* e *verità*, validazione della *voce* e *trasgressione*.

Dopo l'azione punitiva intrapresa dalla Prefettura con e attraverso la struttura di accoglienza e la scuola di Ivrea, le studentesse persistettero nel rivendicare l'iscrizione presso il CPIA di via Bologna e un percorso di studi più coerente al loro progetto formativo e di biografico. Sotto la pressione esercitata quotidianamente dal CAS, e l'impossibilità di qualsiasi interazione con la Prefettura, le due giovani cercarono la complicità della scuola di Barriera di Milano, attraverso il suo personale, affinché facesse valere il loro diritto a un'autonoma iscrizione. Il fitto dialogo triangolare instauratosi tra il CPIA 2 – che trasmetteva e sosteneva la *testimonianza* delle studentesse – e l'assistente sociale della Prefettura, tra quest'ultima e il centro di accoglienza, tra il CAS e le studentesse, fece sì che le due potessero avere infine udienza in Prefettura e spiegare le loro ragioni alla Responsabile. Soprattutto, contribuì all'incrinarsi della solidarietà tra CAS e Prefettura, che era alla base delle intimidazioni quotidiane giocate sui bisogni essenziali delle beneficiarie. Dopo alcune, tese, settimane di e-mail e telefonate, di colloqui in Prefettura e iscrizioni sospese, Fatou e Cécile poterono ottenere il *nulla osta* e iscriversi in un corso di “terza media” presso la sede di via Bologna. Qualche settimana più tardi molte delle beneficiarie del loro stesso CAS, anch'esse studentesse del corso di alfabetizzazione in lingua italiana presso il CPIA di Ivrea, richiesero e ottennero di trasferirsi nello stesso istituto di Torino.

L'apparente lieto fine non deve offuscare alcuni aspetti sostanziali emersi nel corso della vicenda. L'azione intrapresa da Fatou e Cécile è rimasta nella memoria di chi all'epoca operava nella scuola di via Bologna come un'impresa eroica: esempio di impavido riscatto e

³⁸ Per esempio, gli aspetti verbali sono privilegiati rispetto a quelli non-verbali, alcuni tipi di *linguaging* (standardizzati) rispetto ad altri (“minoritari”, “etnici”, “locali” o “vernacolari”, “in via di apprendimento”).

autodeterminazione “al femminile” da parte di chi vive un'esistenza soggiogata³⁹.

Si può considerare straordinaria la legittima scelta di un'adulta di iscriversi a scuola? Che cosa si nasconde dietro all'esaltazione di una rivendicazione che dovrebbe appartenere invece alle prassi routinarie?

Senza sminuire il valore politico dell'azione intrapresa dalle due giovani ivoriane, che mette in luce le possibilità di azione di chi è stretto sotto l'ingombro delle prassi di “protezione” secondo i regimi di una *vulnerabilità* tassonomica, il fatto che la scelta di intraprendere un percorso di studi possa stagliarsi nel quadro delle gesta lascia intravedere la capillarità e la sistematicità delle ingerenze umanitarie nell'ordinario delle donne richiedenti asilo, fino alle sue pieghe più private e apparentemente innocue. Considerare eccezionale l'azione di Fatou e Cécile amplifica la misura dell'ordinarietà del sopruso, evidenzia quanto sia normalizzata la segregazione e l'ingiustizia verso le donne nel *campo*, i cui confini includono, simbolicamente, anche la scuola. Mette in luce quanto l'isolamento delle donne richiedenti asilo sia parte di una morale che vuole emanciparle dallo sfruttamento, sessualizzandole a sua volta, nascondendole a uno sguardo maschile attraverso un'ulteriore restrizione del loro spazio di azione e lasciando le loro *voci* inudibili e inascoltate. La dimensione attraverso cui si è resa più evidente questo tipo di dinamica è, infatti, proprio quella della *voce*, sia nella sua accezione di posizionamento soggettivo attraverso l'espressione di sé, sia di *testimonianza*. Come ho spiegato in precedenza, l'azione di Fatou e Cécile è stata immediatamente interpretata come l'*inganno* di un patto tacito, insito nel contratto di accoglienza. Questo prevede che la loro protezione sia un *dono*, attraverso il quale le donne possono ottenere non solo il diritto alla permanenza, ma anche la possibilità di emanciparsi dallo sfruttamento sessuale attraverso la riabilitazione all'interno di un progetto di accoglienza e di vita “giusto”, in cambio del quale esse devono arrendersi alla passività. Alla luce della “punizione”, la possibilità di intraprendere un percorso autodiretto dipendeva, per le due giovani, dalla capacità di risignificare quell'*inganno*, secondo parametri di riferimento accettabili per chi è detentore ultimo di una sua possibile validazione: la Prefettura. Riabilitare la loro *trasgressione* consisteva da una parte nel giustificare, con spirito machiavellico, le “buone” intenzioni, e dall'altro nel sottoporlo alla *verifica* programmatica⁴⁰.

Ma come rimediare a una *trasgressione* quando la *voce* delle donne in questione è afona, inascoltata e inudibile? La figura archetipica di Antigone, spiega Veena Das, “ha fornito una maniera con cui potremmo pensare alla voce come a una creazione spettacolare, ribelle del soggetto tramite l'atto della parola” (Das, 2024 [2007]: 132). Fatou e Cécile mostrano invece la creazione del soggetto, determinato dal genere e dalla *razza*, tramite una conoscenza che è affrontata attraverso un quotidiano e lento – per lo più silenzioso – lavoro di *trasgressione* nella grammatica del *campo* e della sua morale. L'azione delle due giovani, infatti, non si sostanzia tanto in un gesto unico e eroico, ma nel lento spostamento di un disegno (che si

³⁹ La vicenda ha altresì alimentato un'epopea di scuola accogliente e militante di cui si sono gratificati i suoi attori, anche attraverso una conflittualità simbolica (e spesso campanilistica) con le altre sedi di CPIA della Città Metropolitana.

⁴⁰ Definisco programmatica tale verifica in quanto parte del sistema di gestione delle persone richiedenti asilo.

rappresenta come educativo e riabilitativo) eterodiretto attraverso la presa in conto e la lenta curvatura di una quotidianità assoggettata. È in questo lento processo che si esprime la loro voce.

“Queste donne sono CAS: non sono in grado di fare la terza media”: si è espressa in questo modo l'azione muscolare del CPIA 4, quando il suo vicepresidente, ricevuta la richiesta di *nulla osta* da parte del CPIA 2, ha telefonato in via Bologna per opporvisi. Una rappresentazione di *misframing* e *rubber stamping* (Sandwick, 2011) in cui si sovrappongono tassonomie giuridico– amministrative e dell'accoglienza con presunte competenze in ambito scolastico⁴¹; queste a loro volta danno forma alle possibilità formative e circoscrivono le scelte individuali delle studentesse. Nella costruzione discorsiva adottata dal vicepresidente convergono il meccanismo di *linguistic enregisterment* (Agha, 2003) che ordina l'azione glottodidattica della scuola con il *discorso* segregante dell'accoglienza.

La riabilitazione delle due studentesse dalla *trasgressione* si tradusse in un processo di validazione attraverso i parametri di legittimazione che vigono nel *discorso* meritocratico della scuola: “parlare bene l'italiano”, “essere istruite”, “essere studentesse diligenti e motivate” ne sono le sue principali declinazioni, in un atteggiamento che doveva essere passivo e remissivo da parte delle giovani. Fatou e Cécile hanno incarnato questa passività, mettendosi a disposizione della convalida da parte del CPIA di via Bologna, incaricato dalla Prefettura. L'ottenimento del diritto a frequentare la scuola di Torino è avvenuto attraverso la collaborazione tra le studentesse e il personale del CPIA 2; le prime disponibili a farsi *voci mute* subordinate al *regime di veridizione*, il secondo certificatore dei requisiti imposti dalla Prefettura, attraverso l'invio di certificati di frequenza, relazioni di “buona condotta”, diplomi conclusivi⁴².

L'azione intrapresa da Fatou e Cécile ha sfidato il regime di segregazione del *campo*, ha risposto a un processo di *soggettivazione* e ciò ha avuto solidali ripercussioni sulle altre donne del CAS. Tuttavia, la stessa azione evidenzia quanto l'ingerenza, le dinamiche di controllo e passivizzazione delle persone, di legittimazione del loro operato attraverso la *veridizione* siano normalizzate. Mette in luce la capillarità delle prassi che rispondono a questi principi e la loro sistematicità in tutti gli ambiti che compongono l'ordinario delle donne nel *campo*, compreso quello della scuola. Le *voci* delle donne sono state sistematicamente silenziate. Dall'ente gestore del CAS e dalla Prefettura, indisponibili a riconoscere la stratificazione delle violazioni quotidiane subite dalle donne attraverso la sessualizzazione dei loro corpi e della loro presenza, e di guardare oltre la loro oggettificazione nello sfruttamento o nel desiderio maschile. Dal CPIA, che ha mostrato in questa occasione l'ambivalenza dei suoi posizionamenti; incapace di considerarle oltre il loro statuto di “studentesse CAS”, nella complessità delle loro competenze storicizzate e stratificate, e dei loro desideri formativi, le infantilizzava come oggetti passivi di istruzione; in questo modo, tra l'altro, ne faceva merce di scambio nelle dinamiche campanilistiche tra istituti scolastici. Dal canto suo, il personale del CPIA di via Bologna, sotto le sembianze

⁴¹ Tali competenze si traducono principalmente in abilità linguistiche.

⁴² La Prefettura richiese al CPIA 2 di inviare report mensili delle frequenze a scuola da parte delle studentesse, relazioni attraverso le quali la loro insegnante doveva giustificare – secondo parametri di merito e di competenze – il loro inserimento in una classe di primo livello.

del soggetto militante, ha risignificato attraverso la grammatica dell'eroismo la legittima scelta di intraprendere un percorso formativo delle due adulte, opacizzandone le istanze individuali⁴³. Le posizioni tenute in questo contesto dai due CPIA hanno altresì messo in evidenza la normalizzazione di alcune categorie gerarchizzate nella valutazione delle persone richiedenti asilo e “immigrate”: essere assidue e partecipi in classe, saper sottostare alle regole, parlare l'italiano, ecc. rendono le donne del *campo* più meritevoli di quella possibilità di movimento che l'iscrizione in una scuola in città implica. Avere un alto livello di scolarizzazione alle spalle conferisce maggiore credibilità ai loro propositi formativi e alle loro intenzioni di frequenza. Capacità di *assoggettamento* e classe agiscono quindi nel definire gli spazi di azione e di movimento delle donne richiedenti asilo, anche in contesto scolastico.

4.6 “They are all liars”

This case they are fighting me for is a case of lie. What they say in that case is not true: that I don't take care of my baby, I come back home at night, I don't give my baby the time, my baby don't sleep, I normally go out at night and I come back late, I don't give my baby the love I can. All those things are lies. They are not the truth, just because I don't speak Italian, that's why they oppress me in that period. Those things are lies (Sharon, messaggio vocale, 3 febbraio 2024).

In queste poche righe, trascrizione di uno dei tanti messaggi vocali nei quali Sharon mi aggiornava sui nuovi accadimenti di “mamma in comunità”, si condensano le sue peripezie di quasi dieci anni di vita.

Ho conosciuto Sharon nel 2016, quando abitava da circa un anno e mezzo in uno dei CAS più affollati della prima cintura torinese, un posto così problematico – da un punto di vista gestionale, strutturale e abitativo – da aver richiamato l'attenzione dell'ASGI⁴⁴, del Comune e della Prefettura stessa, oltre che la solidarietà di alcune associazioni del territorio. Già allora era madre di un bambino che gli operatori strumentalizzavano come pretesto per arginare il suo spazio d'azione⁴⁵, anche perché Sharon aveva un fare esuberante, assertivo e un ruolo di rilievo tra il gremio gruppo di donne che abitavano il centro di accoglienza⁴⁶. Kevin aveva quasi cinque anni, ma la sua condizione di bambino rinchiuso in quell'hotel

⁴³ “L'emersione della cosiddetta ‘società civile’, infatti, non rappresenta necessariamente un momento di democratizzazione e un’‘autonomizzazione’ della società ma è piuttosto uno dei terreni dove il potere e le retoriche dello Stato sono riprodotti e incorporati” (Navaro–Yashin, 2002, in D'Orsi, 2017: 104).

⁴⁴ Associazione per gli Studi Giuridici sull'Immigrazione.

⁴⁵ Sharon aveva frequenti scontri verbali con l'operatore responsabile del centro in merito a questioni relative ai bisogni quotidiani del suo nucleo familiare. Spesso il responsabile le imputava “mancanze”, non meglio precisate, rispetto alle attività di cura del minore, Kevin.

⁴⁶ Ho avuto modo di constatarlo io stessa quando, nel 2016, andai a insegnare per conto del CPIA 3 Torino nei locali ricavati all'interno della struttura del centro di accoglienza, proprio a quegli studenti che non potevano frequentare i corsi nel plesso scolastico di Moncalieri. Tra loro – gli ospiti meno “meritevoli” di biglietti dei mezzi pubblici per recarsi al CPIA, o gli studenti “di bassa scolarità” – c'erano le donne, madri di neonati, difficili da accogliere nelle aule del CPIA. Fu quindi creata una classe solo femminile, le cui partecipanti non erano accomunate tanto dall'omogeneità del livello linguistico di partenza o dalla scolarizzazione pregressa, o dal target formativo, ma piuttosto dalla comune difficoltà a recarsi a scuola “causa maternità” (Giovale, Marrella, Pizzolato, *Segregazione e encampment: il ruolo della scuola*, “4th Annual Symposium on Literacy Education and Second Language Learning for Adults”, Università degli Studi di Palermo 4–6 ottobre 2018).

dismesso, trasformato in tante piccole unità abitative – le camere – che i nuclei familiari dovevano chiamare casa, lo candidava già ai disturbi del comportamento e all'insuccesso scolastico. Attraverso quelle definizioni, gli istituti comprensivi, insieme con il reparto di neuropsichiatria infantile dell'ASL, avrebbero definito di lì in avanti la sua presenza a scuola. Kevin era il più grande dei tanti bambini del centro, invisibili ai servizi educativi del territorio⁴⁷, l'unico candidabile alla scuola dell'infanzia. Trascorrevano le sue giornate tra i corridoi vuoti e la grande *hall*; nelle lunghe giornate inerti di noia era intrattenuto spesso da minuscoli schermi, a fare le veci della comunità dei pari. Portava il cognome della madre, segno indelebile di una relazione duale – o, più spesso, di una famiglia monca, “fragile” (Taliani, 2019)⁴⁸ – e insieme il sospetto di un passato difficile. Il fatto che Sharon e il figlio fossero, per così dire, “soli al mondo”, li esponeva a una fragilità ontologica per potere di legge, e così all'attenzione dei servizi sociali, che pur li avevano dimenticati a lungo nello spazio emergenziale e inadeguato dell'accoglienza “straordinaria”⁴⁹.

A partire da quella situazione di controllo e abbandono ebbe luogo la prima segnalazione del nucleo familiare ai servizi socioassistenziali, fatto che cambiò inesorabilmente la traiettoria migratoria dei due, trasferendoli da una comunità mamma– bambino all'altra, attraverso le peripezie imposte da un successivo procedimento presso il Tribunale dei minorenni di Torino. Sharon fu inserita in diversi progetti di “sostegno alla genitorialità”, le cui maglie si mostravano più o meno strette a seconda dell'intensità del controllo: contesti di accoglienza per “genitorialità a rischio” – a rischio di essere estromesse dalla vita dei loro figli, per essere esse stesse un pericolo per la prole – esempi moderni di “panopticon miniaturizzati” (Beneduce e Taliani, 2016). Come nel CAS, Sharon era soggetta al *regime di sospetto* che accompagna la richiedente asilo (Castellano, 2016), così nelle comunità per genitori e figli erano le forme e le prassi del suo materno a essere soggette alla *diffidenza* degli attori dei servizi socioassistenziali. Questi ultimi erano incaricati di vagliare le sue capacità genitoriali e di verificare che le sue pratiche parentali, la relazione col figlio, e le rappresentazioni della sua soggettività di madre fossero conformi alla norma istituzionalizzata. Se all'interno del centro di accoglienza le prassi del controllo erano sistematiche, nelle comunità per famiglie – dove la figura della richiedente asilo e il “sospetto” che la accompagna si sovrappongono a quella della madre *razzializzata* – i

⁴⁷ L'ente che gestiva il centro di accoglienza non riteneva necessario inserire i bambini – tutti della fascia d'età 0–6 anni – nei servizi educativi del comune. Oltre a richiedere un certo dispendio di energia e di denaro, l'accesso ai servizi implicava l'iscrizione nelle liste di residenza del Comune di tutti gli ospiti del centro, all'epoca più di 200. I bambini rimasero pertanto confinati nell'ex hotel per più di due anni, senza alcun servizio loro dedicato, fatto salvo le cure mediche. Tra loro c'era anche Kevin, che all'epoca aveva cinque anni, un'età che lo avvicinava a quella dell'obbligo scolastico.

⁴⁸ Taliani mette in risalto la contrapposizione tra una configurazione matricentrica e matrifocale delle famiglie immigrate dalla Nigeria – secondo una concezione della maternità radicata nella tradizione yoruba, che sancisce la superiorità della madre, figura e ruolo sdoganati dal genere (Oyèwùmì, 2016) – e la patologizzazione da parte dei servizi dei nuclei con madri capofamiglia. Scrive l'Autrice: “In alcuni manuali di psicologia usati in Italia dai periti incaricati dai giudici per valutare l'idoneità genitoriale, tale modello familiare è per definizione ‘a rischio’, perché la condizione di madre capofamiglia è di per sé un fattore considerato pregiudizievole per lo sviluppo armonico del minore” (Taliani, 2015: 149).

⁴⁹ Sarebbe stata proprio quella lunga permanenza in un luogo “inadeguato” a un bambino di pochi anni di vita, insieme al “trauma” della migrazione passando dalle coste libiche, a essere annoverata tra le principali cause del disagio neurocognitivo di Kevin e della problematicità della figura materna incarnata da Sharon – come recitava la sentenza prodotta dal giudice del Tribunale dei minorenni di Torino. Sharon e il figlio venivano posti sotto osservazione in quanto “malati di *campo*”.

dispositivi di *verifica* si resero ancora più capillari, per varie ragioni. Innanzitutto, perché si faceva più circostanziato e accusatorio il controllo, dettato da una precisa segnalazione da parte dei servizi sociali e richiesto dal Tribunale. Bisogna inoltre considerare che la maternità, tra le esperienze sociali, è quella che più di altre è stata al centro di massicci interventi da parte dei governi europei, per la nevralgicità che da sempre ha avuto la riproduzione (Davin, 1978). Non si deve infine dimenticare la lunga tradizione di *spossessamento* della genitorialità da parte del dominio coloniale (Mbembe, 2013; Saada, 2007; Bailkin, 2012)⁵⁰, e i riverberi di quel rapporto di dominazione nella gestione delle genitorialità e delle famiglie diasporiche di oggi. Non è irrilevante, infine, il fatto che esista una doppia morale umanitaria tra madri e figli minori: mentre le prime sono soggette al “sospetto” che accompagna il richiedente asilo – e, più archetipicamente, lo “straniero” – e i diritti di cittadinanza possono dipendere dal fatto di prendersi cura di un figlio non ancora maggiorenne⁵¹, per i secondi la legge sancisce il loro diritto di permanenza, in quanto minorenni. Questa ambiguità, che il rapporto filiale porta con sé tra le famiglie diasporiche, sollecita il “sospetto” da parte degli attori dell'umanitario, ivi compresi i servizi socioassistenziali⁵².

I lunghi anni trascorsi da Sharon all'interno di un sistema così configurato, dai contorni opachi e dalla morale inafferrabile, ha a sua volta alimentato il suo “sospetto”, attraverso le cui lenti ha preso forma non solo il dialogo con gli attori istituzionali, ma l'intero suo ordinario. Viola Castellano, a partire dall'analisi delle dinamiche di controllo e “sospetto” degli operatori nei confronti dei richiedenti asilo all'interno dei centri di accoglienza⁵³, mette in luce la natura circolare della “diffidenza”, di cui sono attori anche gli “assistiti” del *campo* (Castellano, 2016). Il “sospetto” di Sharon assume il registro della *verità* e del combattimento, in un clima persecutorio di sopruso e ingiustizia, come è evidente nell'estratto riportato in precedenza, e che in quello che segue assume sfumature più precise:

They form those things on me which I explain. I explain everything to the judge and the judge knows about it. I have the paper that I use in going to court even when they cancel everything in the court before they gave me this house I'm staying in. It's not in the court any longer. So, I see no reason why these people will be oppressing me. If I can be able to [xxx]⁵⁴ comunità. They didn't see anything in me. Why would (xxx) this? Why? I'm in a freedom place. Then these people will still be oppressing me. Maestra Juliet, I'm tired. This is the time for my freedom. I need to be free from these people. I don't have business with them. I don't have business with these people at all. I'm done with them and I'm done forever (Sharon,

⁵⁰ Mbembe in *Critique de la raison nègre* rintraccia nella tratta degli schiavi la genealogia dello *spossessamento*, attraverso la privazione dell'ascendenza nella mercificazione dei corpi schiavi. Per Saada e Bailkin, che si sono concentrate, rispettivamente, nelle politiche per l'infanzia dell'Indocina francese, e nella normativa che regolamentava l'affidamento privato dei bambini africani immigrati in Inghilterra nel periodo della decolonizzazione e della creazione di stati indipendenti dell'Africa Occidentale, filiazione e genitorialità sono invece questioni imperiali. Sulle forme contemporanee e “istituzionalizzate di dis-apparantamento” (Mattalucci, 2017) si vedano anche: Mattalucci (2017); Taliani (2014; 2015; 2018); Saletti Salza (2017).

⁵¹ “Assistenza per figli minori” (art. 31) è una delle possibilità cui può appellarsi al Tribunale dei minorenni chi è genitore, per accedere ai diritti di permanenza.

⁵² Per approfondimenti su questo tema si vedano: Beneduce e Taliani (2013); Luibhéid (2013); (2020); Taliani (2015).

⁵³ Castellano sostiene che tale “sospetto” discenda dal mandato istituzionale, ma sia anche rifrazione di un *discorso* pubblico e un immaginario sul richiedente asilo considerato “sospettabile” (Castellano, 2016).

⁵⁴ Parola inudibile.

messaggio vocale 3 febbraio 2024).

L'ingiustizia e il senso di sopruso sono fortemente connessi al tema della *menzogna*, che maschera, secondo Sharon, intenzioni diverse dall'assistenza e dal supporto, e sulle quali si rappresenta invece l'azione dei servizi sociali. Tale *bugia* (“*lie*”) si materializza per Sharon sia nella rappresentazione di lei come madre inadeguata, colpevole, sia nel senso di mistero con il quale il personale educativo opacizza i contorni del suo progetto (“*plan*”) per lei e il figlio:

So it's time for me to use my wisdom, because I don't know what their plan is, if it is to collect my baby from me, it's what they are doing. I am thinking... I don't, I don't really know (Sharon, messaggio vocale, 8 febbraio 2024).

I'm tired of these people threatening me that they will collect my baby from me and push me to Nigeria. It means that is the plan they have on mine. But, my God, we disappoint them all (Sharon, messaggio vocale, 3 febbraio 2024).

La *diffidenza* – così dovrebbe essere opportunamente declinato il “sospetto”, nell'accezione che si sostanzia nelle parole di Sharon – si traduce in un'angoscia costante, che la costringe a una lotta di posizione intorno ai non–detti da parte dei servizi sociali⁵⁵. Sharon è mossa da un senso di cospirazione che la porta a dubitare di tutto e di tutti: la condizione di allerta che ne deriva pervade il suo ordinario. La sua soggettività⁵⁶ è prodotta in questo senso attraverso l'esperienza della *violenza simbolica* quotidiana (Kleinman *et Al.*, 2001), e di un passato di violazione profonda e reiterata, come si vedrà in seguito. Sharon, infatti, sollecita la ricerca a considerare come violazione non solo gli abusi che le donne subiscono durante il viaggio migratorio, ma l'insieme delle violenze quotidiane che esse vivono anche nei luoghi di assistenza e protezione, durante il lungo periodo che accompagna la richiesta di asilo, oppure nell'attesa delle procedure del Tribunale dei minori. In questi contesti vige spesso assenza di cura e di tutela, trasformazioni e interferenze nelle dinamiche dei loro nuclei familiari, come si è già visto (Pinelli, 2017).

Quella di Sharon è una *diffidenza* che trova corrispondenza nei confini opachi dell'“abbandono morale” (Taliani, 2015; 2017; 2019). Tale categoria, al servizio di periti, tribunali e servizi sociali, rende inintelligibili le procedure e inafferrabili le condotte considerate “giuste”, adeguate cioè a un materno normato; per questo le esperienze psichiche e sociali del potere vissute dalle madri tendono alla cospirazione e al sospetto (West & Sanders, 2003).

“Dire la verità” costituisce il processo stesso di liberazione da quella che le parole di Sharon descrivono come la prigionia nella comunità – luogo di segregazione e contesto di

⁵⁵ Drew e Heritage definiscono tali non–detti dell'interazione istituzionale “*hidden agenda of a routine case*” (Drew & Heritage, 1992).

⁵⁶ In questo caso soggettività è intesa come “The felt interior experience of the person that includes his or her position in a field of relation power” (Das & Kleinman, 2000: 1).

controllo – e l’“oppressione”⁵⁷ da parte delle sue operatrici. La *libertà*, infatti, è una pratica contestuale in cui cogliere il nesso tra specifici processi di dominazione (Brown, 1995). Le sue configurazioni dialogano con le possibilità del soggetto dentro gli spazi di costrizione fisica e simbolica (Hirschmann, 2003; Marabello, 2023), instaurando così un nesso con il processo di *soggettivazione*, inteso come costruzione del soggetto (Taliani, 2015; Marabello, 2023). La *verità*⁵⁸ è rivendicata dalla giovane nigeriana nel suo opporsi al personale educativo della comunità; in essa dimora il processo di *soggettivazione*, concepito come spazio di espressione di sé e di *testimonianza*, a sua volta intesa come rivendicazione della sua versione della storia, e il sentimento di ingiustizia che ne deriva. *Verità* è altresì ricavare possibilità di *voce*⁵⁹. Nelle “bugie” (“*lies*”) si condensa, per contro, tutta l’illegittimità dell’ingerenza delle educatrici e le loro “cattive” intenzioni. Mentre, infatti, la *menzogna* e l’opacità del dire sono meccanismi subitì, che la passivizzano imprigionandola negli spazi panottici della comunità e in una rappresentazione di “cattiva” madre, “dire la verità” le permette di smascherare le ingiustizie quotidiane giocate sul filo della *mistificazione* e dell’*omissione*, di affermare le sue soggettività, in un processo di liberazione di sé stessa e del suo futuro familiare⁶⁰.

La *libertà*, quando si dispiega nei sistemi di accoglienza, assume sfumature specifiche nella riproduzione. Questa infatti dialoga con lo Stato, per il quale la riproduzione è bio-culturale – essendo le madri tramite per l’educazione dei figli e dei futuri cittadini (Ong, 2003) – interagisce con concezioni istituzionalizzate dell’autonomia, e interpretate dai suoi operatori nell’economia delle relazioni di potere interne al *campo*⁶¹ e delle sue pratiche routinizzate; dialoga infine con gli immaginari locali intorno alla femminilità, che è spesso configurata intorno all’esperienza di maternità e alla relazione filiale (Hirschmann, 2003; Marabello, 2023).

Il potere generativo del conflitto che Sharon intenta contro le sue educatrici dimora nel suo desiderio di “dire la *verità*”, che è tensione verso la “libertà”⁶² e verso il “futuro”, poiché la vigilanza sotto cui dice di essere “frustrata” è un regime di *menzogna*. Quest’ultima, infatti,

⁵⁷ “[...] that's why they oppress me in that period. Those things are lies” (Sharon, messaggio vocale, 3 febbraio 2024).

⁵⁸ *Verità* che Sharon ha condiviso col giudice in Tribunale e che quest’ultimo ha secondo lei validato, come spiega nell’estratto riportato, sciogliendola dal vincolo di un procedimento giudiziario.

⁵⁹ Ciò non significa che Sharon riponesse necessariamente fiducia nella possibilità che la sua *voce* fosse effettivamente validata dal giudice e che lei fosse *riconosciuta* nel contesto interazionale dell’udienza in Tribunale. Quando le chiesi, all’epoca di una successiva udienza presso il Tribunale dei minorenni di Torino, come fosse andata e se ritenesse che la giudice le avesse creduto, Sharon rispose con tono sarcastico: “I don't know, she's a judge, she does her job”, a indicare che l’accondiscendenza, mostrata dalla pubblica ufficiale, non era necessariamente sintomo di un reale accoglimento della *testimonianza* di Sharon. Lo scambio descrive, ancora una volta, quanto la *verità* per Sharon risieda nel processo del dire, più che nel suo riconoscimento come *verità*.

⁶⁰ Si tratta di un *futuro anteriore* nel quale proiettare la “fantasia” di un tempo possibile e i desideri per sé e per suo figlio (Marabello, 2020) e insieme la capacità di “aspirare” (Appadurai, 2014). Se la “fantasia” (Moore, 2007), è alimentata dal “desiderio di dare alla propria esistenza una forma diversa da quella che possiede nel tempo presente [...] si collega al tema dell’*agency* e preannuncia un’azione e un cambiamento”, è pur vero che “soprattutto laddove la ricerca riguarda uomini e donne che occupano posizioni di marginalità sociale, fantasia e desiderio sono fortemente collegati alla sofferenza che si vive nel tempo presente. Lontana da essere un concetto romantico, la fantasia diventa così una strategia di sopravvivenza” (Pinelli, 2011: 39).

⁶¹ *Campo*, in questo caso, fa riferimento sia a un centro di accoglienza per persone richiedenti asilo, sia a una comunità mamma-bambino.

⁶² “I need to be free from these people” (Messaggio vocale, 3 febbraio 2024).

è lo strumento principale attraverso cui il controllo si dispiega e esercita la sua violenza simbolica: una *menzogna* che si configura come opacità del dire, omissione di informazioni, ambiguità e “parlare italiano”. “Dire la sua verità”⁶³ è aspirare alla *verità*, antidoto, si direbbe, alle *bugie* attraverso cui agisce il regime di vigilanza; è “fantasia” (Moore, 2007) di una realtà diversa. Come suggerisce Hirschmann (2003), la paura di Sharon, che deriva dalla sua esperienza della *menzogna* nel corso del vissuto biografico e di mobilità, modifica la sua stessa aspirazione di *libertà*. Essere (e desiderare di essere) “libera” significa, infatti, svincolarsi dalla sorveglianza della comunità, sottrarsi all'ipervisibilità cui la costringe il rapporto di dipendenza dai servizi socioassistenziali. Se Benn (1988) distingue tra “*power against*”, il potere che non viene agito, e “*power over*”, quello che invece viene esercitato, la paura trasforma spesso il primo nel secondo: la *diffidenza* di Sharon nei confronti del dire delle sue interlocutrici trasforma il loro “*power against*” in “*power over*”, rendendo le loro *bugie* una continua minaccia che incombe sul suo ordinario, anche sotto le sembianze dell’“interferenza con la libertà” (*interference to freedom*: Hirschmann, 2003)⁶⁴. Anche ciò che appare come tale, infatti, diventa interferenza alla *libertà* (Hirschmann, 2003: 26) nella proiezione del “potenziale” (Das, 2004).

Quella che Sharon descrive è una battaglia di posizione e uno scontro aperto, perché non si gioca ad armi pari:

Because they know that I don't speak Italian much, I don't know the rules in Italian much. I'm not married, I don't have anybody that stands by me, I'm single. That is why they are doing all this. They are doing this to me because I believe if I should know my left from my right, I should understand the rules and regulations in this country. I don't think these people will use me the way they are using me now. If the social can be able to work with the cooperativa can be able to work with the educatrice to fight me for my baby it means that I don't have any use to them for them to be threatening me [telling] that they have spent a lot in this house, a house that the government has been paying not them, not their family, that is paying for the house. They are eating money in the head of my baby and also in my head and still yet they don't have an assistant to assist. [...] They are fighting me for my rights. Because I know I don't have any issue at court again they are just using me to fight me for my rights (Sharon, messaggio vocale, 3 febbraio 2024).

La netta contrapposizione tra “*they*” e “*I*” rappresenta in modo evidente il conflitto che Sharon vive direttamente con le sue educatrici, deputate ad assisterla, e principali attrici del complotto finalizzato a “frustrarla” e “opprimerla”⁶⁵ e, come fine ultimo, ad appropriarsi del

⁶³ “Dire la verità” al giudice, per esempio.

⁶⁴ Per approfondimenti sul concetto di *libertà* in prospettiva femminista, che sappia cioè tenere conto dell'esperienza delle donne – con attenzione anche a fattori quali la classe e la *razza* – in una realtà plasmata dal regime patriarcale rimando a Hirschmann (2003). Una tale prospettiva sulla *libertà* permette non solo di definirla, ma anche di prendere in considerazione i modi in cui si configura il desiderio che mira a essa (*Ibid.*: 199). Hirschmann analizza in particolare questa nozione in riferimento al sistema di *welfare* e all'esperienza che ne fanno le donne.

⁶⁵ “They just want to frustrate me” (Sharon, comunicazione telefonica, 8 febbraio 2024); “they oppress me” (Sharon, comunicazione telefonica, 16 gennaio 2024).

sostegno economico⁶⁶ che l'INPS le riconosce per il figlio⁶⁷ – similmente alla dinamica “*cash cow*”, descritta da Castellano (2014). Gli argomenti cui Sharon imputa la sua vulnerabilità al cospetto delle educatrici sono molto simili a quelli che patologizzano, agli occhi delle istituzioni, il suo rapporto filiale e la rendono una madre “a rischio”. Il fatto cioè di essere genitrice sola, attrice di una famiglia “monca”, e di non essere in grado di orientarsi nella realtà linguistica e culturale in cui vive. Sono tutti fattori che, secondo i Servizi e il Tribunale, esporrebbero Kevin al pericolo di uno sviluppo patologico. Secondo Sharon, invece, questi comprometterebbero ogni sua possibilità di autonomia e, in ultimo, metterebbero a repentaglio il suo rapporto col figlio e il diritto a rimanere in Italia⁶⁸.

Come accade a molte altre donne che decidono di intraprendere percorsi di mobilità transnazionale attraverso rotte non formali, Sharon è stata ripetutamente soggetta alla violenza e alla detenzione forzata, allo sfruttamento. Kevin è nato in un contesto di violazione e la sua nascita ha costituito, come lei stessa ha raccontato in diverse occasioni, un punto di svolta del suo percorso migratorio, spingendola a lasciare le coste africane del Mediterraneo⁶⁹ e a cercare una via di fuga dalla violenza quotidiana durata molti anni. Si possono solo immaginare i significati sedimentati in una relazione generatasi in un contesto di solitudine di fronte alla violazione profonda, e che costituiscono ragione e spinta verso una realtà differente. In questo sforzo di immedesimazione vengono in aiuto numerose ricerche etnografiche sulle maternità diasporiche, con particolare attenzione alle migrazioni femminili nigeriane. In un paesaggio di ricerche pluridirezionali, sono diversi gli sguardi che le studiose propongono per la lettura dell'esperienza di maternità, soprattutto nel contesto delle migrazioni forzate e dell'accoglienza. Tali prospettive si concentrano spesso sul governo umanitario che si dispiega sul confine geopolitico, nel quale la maternità è spettacolarizzata come emblema prototipico incarnato nel corpo vulnerabile e innocente da salvare (Giubilaro, 2018; Pinelli, 2024a), come corpo medicalizzato (Sahraoui, 2020; Grotti *et Al.*, 2011), o soggetto riproduttivo (Quagliariello, 2019; 2020; Ferrero *et Al.*, 2021). Più rari sono invece i contributi che si proiettano nello spazio– tempo della migrazione lontano dai confini – ma nel quale continua a risuonarne l'eco – quando le donne non sono più solo corpi gravidi, ma madri di bambini che lo Stato deve “tutelare”, talvolta a scapito dei diritti di genitorialità e delle relazioni tra genitori e figli (Luibhéid 2013; 2020; Taliani 2015; 2017; 2019; Marabello, 2023). Taliani, in prospettiva etnopsichiatrica, focalizza l'attenzione sulle implicazioni simboliche dell'esperienza di maternità che si dispiega nel contesto violento delle mobilità attraverso i circuiti della tratta. Divenire madri è interpretato dalla studiosa come una pratica di insubordinazione sociale e di liberazione da forme di dominio differenti – esercitate dalle società d'origine, come da quelle di arrivo. Si fa così atto epifanico,

⁶⁶ “They are eating money in the head of my baby and also in my head”.

⁶⁷ A seguito delle perizie della neuropsichiatria infantile, è stato diagnosticato a Kevin un deficit cognitivo dovuto a un “disturbo adattivo” – originato, come si legge nella relazione della medica, alle difficoltà e ai traumi vissuti durante l'esperienza di migrazione, ivi compresa la lunga esperienza abitativa in un centro di accoglienza “non adatto a un bambino”. La diagnosi riconosce al nucleo familiare un piccolo sussidio e a Kevin il diritto a un supporto didattico– educativo, corrispondente a nove ore settimanali con una docente di sostegno in orario scolastico.

⁶⁸ “I'm tired of these people threatening me that they will collect my baby from me and push me to Nigeria. It means that is the plan they have on mine. But, my God, we disappoint them all” (Sharon, messaggio vocale, 3 febbraio 2024).

⁶⁹ “I decided to leave because it was too hard for us” (Sharon, comunicazione telefonica, giugno 2024).

attraverso il quale i soggetti cessano di essere “solo donne” e, in quanto tali, oggetto di sfruttamento, simbolicamente e fisicamente soggiogate al debito contratto prima della partenza. Si riabilitano invece in quanto “madri–di–qualcuno”, e al contempo si sdebitano e si liberano dalle “madri–di–dietro”, tramite simbolico e pratico del loro sfruttamento. Quei figli sono così investiti di un processo di *soggettivazione*, diventando per le loro madri “capitali simbolici e sociali” (Taliani, 2015: 244)⁷⁰.

Le teorizzazioni di Taliani sono spunti utili alla comprensione dell'universo simbolico entro cui interpretare la *diffidenza* di Sharon e il suo desiderio di *verità*, al cospetto di istituzioni e soprattutto di interlocutori che attentano quotidianamente non solo alla sua relazione col figlio, ma alla sua soggettività di donna generata “mamma– di– Kevin” nella migrazione.

4.7 Playing the game

Volevo sperimentare la vita. Volevo ridere, volevo piangere, volevo avere dei miei amici. Volevo vedere com'è un'amicizia davvero con una pazza donna. Mi voglio innamorare di un ragazzo bello, quale non lo so: anche se ho 70 anni, si comporta uguale come adesso magari, no? Voglio andare in un bar per ubriacarmi, poi vado a casa, mi rilasso, vado al lavoro la seconda giornata, vengo a casa stanca, mangio un gelato, piango avanti del tv. Le cose normali, senza stare in una comunità e pensare sempre che qualcuno ti guarda, che qualcuno ti dice cosa hai sbagliato o cosa no. Se stai su in stanza, “perché stai su?” “perché vieni giù?” “perché la tua figlia fa quella?” “perché tu fai quella?”. Se stai sul divano, “perché stai sul divano?”. Se giochi con la bimba, “ma lasciala un po' stare, va', anche tu rilassati!”. Se ti rilassi, “ma guarda che noi non possiamo guardare la tua figlia, vieni e guarda tu!”. Perché sono sempre cresciuta in comunità, anche di piccola. E ce l'ho avuta una vita difficile (Mirela, intervista, 2 maggio 2023, Spazio Non–Solo Mamme).

Mirela aveva solo 19 anni quando pronunciò queste parole sul concludersi della nostra intervista. Ne aveva passata la maggior parte in un “orfelinato” in Romania e stava trascorrendo i più recenti in una comunità per donne vittime di violenza domestica insieme a sua figlia, all'epoca duenne. La quasi totalità del suo tempo biografico si era consumata tra le mura di luoghi “putativi”, asili per individui soli, o che non possono essere affidati alle cure e alle attenzioni di una rete familiare. Era la prima volta che Mirela faceva accenno alla sua vita di bambina in orfanotrofio, eppure molto di ciò che in quei primi mesi di conoscenza si poteva osservare in lei sembra ricondurre a quell'esperienza. Soprattutto lo faceva il suo racconto nel corso della nostra intervista. Mirela si appropriava di quello spazio con un'urgenza palpabile, che assecondavo col silenzio, interrotto solo da gesti e conferme verbali del fatto che ero in ascolto, attenta⁷¹. Come nel caso delle altre donne che in momenti

⁷⁰ “Avere un bambino significa *essere*: è un'esperienza in cui si declina l'essere, irrevocabilmente” dato che, come le donne danno la vita ai figli, così, simbolicamente, sono i figli a generare le madri (*Ibid.*: 244). Risponde a questa concezione della riproduzione l'usanza, tra le donne nigeriane, di perdere il proprio nome con l'arrivo di un figlio, in favore di quello del figlio: dal momento della nascita saranno chiamate “madre di” (“mamma di”, *iyé omó*).

⁷¹ Cito dal diario di campo: “Mirela ha un gran bisogno di parlare, parlare di sé, fare autoriflessione condivisa: l'ho scoperto appena conosciuta, durante l'iscrizione a scuola. Ha bisogno di attenzione e la richiede ogni qualvolta mi trovi da sola: mi cerca con lo sguardo e, quasi furtivamente, richiede ascolto. Non lo fa se ci sono altre persone, le altre studentesse. Quando arriva a scuola stamattina mi punta gli occhi addosso: avevamo

diversi hanno attraversato lo Spazio Non–Solo Mamme, ci eravamo appartate nell'ufficio di fronte allo spazio educativo. Il suo *discorso* si sviluppava attraverso frequenti torsioni e inflessioni, con la voracità di attenzione di chi passa molto del suo tempo a scrutare il mondo. Quest'ultimo era rappresentato dalla comunità per la maggior parte del suo racconto, e in particolare dalle dinamiche di gestione della sua permanenza al suo interno, come nell'estratto che segue:

Devo essere furba in comunità [...] perché, vedi, ogni educatore ha il suo punto debole, la sua sensibilità: con uno puoi scherzare, uno è sensibile, con una puoi fare un massaggio. Devi capire ognuno com'è [...]. Come dice la signora E.⁷² per passare il ponte devi dare la mano al diavolo, perché se cade il ponte come fai a attraversare il fiume senza diavolo? (Mirela, intervista, 2 maggio 2023, Spazio Non–Solo Mamme).

Mirela disseminava il suo *discorso*⁷³ di osservazioni, dettagli della sua vita “sotto sorveglianza”, e in particolare dei gesti e dei comportamenti delle educatrici con cui conviveva nella comunità. Il tono era spesso polemico, sibillino, di rimostranza, rappresentazione di una fiducia – la sua – ripetutamente tradita, svilita dagli abusi di potere di chi avrebbe invece dovuto prendersi cura di lei. Più ancora che alla lamentela, il *discorso* di Mirela si dedicava a tratteggiare una serie di *tattiche* (De Certeau, 1990) affinate durante la sua permanenza in comunità, condensate in una sorta di “metapragmatica della vita di comunità”⁷⁴. Questo è un nodo tematico che il campo ha restituito spesso. Mi riferisco ai *discorsi* dei soggetti sulla loro vita nel *campo* e sulle *tattiche* quotidianamente utilizzate nel gestirla – *i discorsi sulle tattiche* – sia alle pratiche – le *tattiche* stesse – che ho potuto rilevare e osservare nelle diverse interazioni tra le donne e le istituzioni cui erano “affidate”⁷⁵. In entrambi i casi emerge il rapporto ambivalente dei soggetti con i sistemi assistenziali, ingenerato dall'esigenza di confondersi al loro interno, attraverso *forme mimetiche* della *menzogna*⁷⁶. Il *mimetismo* – con il quale definisco questo particolare tipo di *dissimulazione* adottato dalle donne – al pari della nozione di *tattica*, rivela la natura sbilanciata della

parlato della possibilità di fare un'intervista, ma non avevamo fissato una data. Mi dice subito che è disponibile. [...] Il racconto di Mirela non ha pause, non ha intoppi; non perde mai di ritmo: mi lascia spazio per le domande (per altro pochissime), ma mai per il silenzio. È come se avesse un fiume da far scorrere, come un flusso di ricordi e riflessioni senza tentennamenti (salvo qualche piccola negoziazione linguistica che sollecita più per *excusatio non petita* che per reale necessità). [...] Ci tiene molto ad avere quello spazio di parola (forse più che uno spazio di ascolto) tutto per sé. Non si fa deconcentrare nemmeno dalle molte incursioni in ufficio, dai rumori, dal campanello, dalle persone che passano davanti alla finestra [...]” (Diario di campo, 2 maggio 2023, Spazio Non–Solo Mamme).

⁷² Responsabile dell'orfanotrofio in cui Mirela è vissuta fino alla maggiore età, la signora E. viene descritta dalla giovane come una figura di riferimento, accidentata, durante gli anni dell'infanzia e dell'adolescenza.

⁷³ Non mi riferisco solo all'intervista, ma alle diverse occasioni di dialogo avute con lei.

⁷⁴ La definizione parafrasa quella che descrive la dimensione metapragmatica propria del linguaggio (*metapragmatics*: Lucy, 1993). Con “metapragmatica della vita di comunità” definisco l'attività riflessiva di Mirela, attraverso la quale individuava caratteristiche, *pattern* e ricorrenze nelle prassi e negli atteggiamenti del personale della sua comunità.

⁷⁵ L'uso del verbo “affidare” non è casuale, poiché nell'accezione di “dare in custodia” – e quindi di consegnare alle capacità di qualcun altro – fa riferimento da una parte al processo sistematico di passivizzazione implicato nei sistemi di assistenza con cui le donne interagiscono – i centri di accoglienza, i servizi socioassistenziali, la scuola nelle accezioni viste nei capitoli 2 e 3 – dall'altra al rapporto tra *menzogna* e *verità*, implicato nel termine “fiducia”, e che caratterizza la relazione tra le donne oggetto di assistenza e le istituzioni che le hanno in (una qualche forma di) custodia.

⁷⁶ Come abbiamo già visto, Wanzo utilizza la definizione di “*migratory dissemblance*” (Wanzo, 2020).

relazione in un contesto di azione che “ha come luogo solo quello dell'altro e deve pertanto giocare sul terreno che le è imposto così come lo organizza la legge di una forza estranea” (De Certeau, 1990: 73). È l'agire che “aggira senza sottrarsi” (*Ibid.*: 67). In entrambe le nozioni, tuttavia, l'asimmetria non impedisce che ci sia una contesa del potere; lo sbilanciamento, insomma, è di partenza, segnato da ruoli imposti e predefiniti (educatrice/educata; esperta/persona assistita) e dall'insieme dei fattori che compongono il contesto, ma non congela le posizioni degli interagenti nel processo conversazionale (Weedon, 1989).

A quale scopo indagare le *tattiche* delle donne all'interno di quei contesti educativi che hanno l'obiettivo di assisterle?

Se in una prima fase della ricerca l'obiettivo orbitava intorno alla denuncia, alla necessità cioè di descrivere le forme del sopruso, profondamente radicate nei dispositivi educativi, nelle loro logiche e nei rapporti di potere tra ruoli codificati, il tempo lungo dell'etnografia ha restituito aspirazioni più articolate. La violenza che segna i percorsi biografici delle donne è emersa nelle vesti di *continuum*. Non sembra, infatti, esserci soluzione di continuità tra lo spazio– tempo precedente alla partenza, lungo il viaggio migratorio e nelle esistenze vissute in Italia all'interno di luoghi di accoglienza e protezione. Ciò è vero per diverse ragioni. Innanzitutto perché i dispositivi di accoglienza si fanno spesso autori di forme diversificate di violazione nei confronti delle loro assistite, come si è già visto. In secondo luogo perché la violenza vissuta dalle donne – nelle sue diverse manifestazioni e nell'eterogeneità di forme attraverso cui si sedimenta nelle loro esistenze – nella diaspora interagisce col loro ordinario, coi modi in cui i soggetti si relazionano agli altri e incorporano i ruoli di genere (Das & Kleinmann, 2000). L'accumulazione di sofferenze mette in relazione violazione e memoria: queste dialogano coi processi di soggettivazione (Altin e Pinelli, 2024). Le *tattiche* attuate dai soggetti non rispondono solo alle esigenze (di *libertà*, di sopravvivenza, ecc.) sollecitate dai contesti educativi con cui interagiscono, ma anche alla molteplicità dei bisogni, delle soggettività interpretate e delle dinamiche sociali che si giocano nello spazio translocale. Dialogano con le logiche, i ruoli e le configurazioni sociali costruite intorno al genere, di cui la maternità si rivela essere uno snodo di senso e di rappresentazione centrale – sia per le donne stesse, sia per i contesti sociali che attraversano.

Una tale geografia della violenza ne sovverte le direzioni tracciate dal *discorso* pubblico sulle migrazioni. La violenza non è solo un fatto straordinario – emblema esclusivo dell'esperienza migratoria delle donne o delle loro esistenze in contesti sociali culturalmente determinati – ma attraversa i confini, si espande negli spazi che considerati sicuri e deputati alla tutela dell'inviolabilità della persona. La violenza, inoltre, non è solo un evento eccezionale – un trauma isolato – ma partecipa al processo di costruzione del soggetto, ne plasma le traiettorie, è incorporata in esso e nel suo agire quotidiano (Das, 2007). Obiettivo di questa ricerca non è tanto la descrizione di quella violenza, ma piuttosto l'analisi di come essa tracci i contorni del soggetto e del suo posizionarsi nel mondo. Parlare di vita e di quotidianità significa indagare come certe esperienze – nello spazio– tempo continuo che si staglia nella mobilità e tra le esperienze nella migrazione – plasmino il modo in cui le persone affrontano il mondo e la quotidianità, e anche come rappresentino, nel dire, l'ordinario. In questa prospettiva sono rilevanti sia le *tattiche* agite dalle donne, sia i *discorsi sulle tattiche*.

Non solo ciò che le donne fanno, cioè le forme del loro agire in una interpretazione che ne faccio in una logica di *tattica*, ma anche quello che dicono di ciò che fanno: le loro *voci*, considerate nel contesto dell'esperienza e del loro ordinario. Descrivendo la violenza quotidiana e la quotidianità della violenza, viene sovvertita l'idea stessa di violazione e di migrazione. La prima, infatti, non giace tanto nella straordinarietà della scelta e dell'esperienza migratoria, ma si radica in forma “tentacolare” (Das, 2024 [2007]) nella dimensione ordinaria delle vite e dei soggetti che incorporano i segni di fattori quali il genere, la *razza* e la classe.

Sotto quali forme le declinazioni *mimetiche* della *menzogna* interagiscono con l'esperienza della violenza e con le sue conseguenze sul soggetto? In che modo rispondono alle esigenze dell'ordinario?

“*Playing the game*” è la definizione proposta in diverse occasioni da Sharon, parlando della sua vita in comunità:

But the issue is that to me I just say that because me still being with them, just like I told you the other time, they are playing games. And I'm also playing games with them, too. So to me, I just want to put some certain things together (Sharon, messaggio vocale, 3 marzo 2024).

O ancora:

So just for me to use my wisdom, because I don't know what their plan is, if it is to collect my baby from me, it's what they are doing. Thinking I don't... I don't really know. So I called my pastor. So I explained everything to my pastor. He told me to play along with them, that they can't fight the social. But I know that they are oppressing me. So he told me to put myself together. So I just want to be with them for sometimes. Then maybe with times... with... With most or year or I don't really know... goes on, then I can be able to look for my own place to stay. For now I don't have any money with me, I don't have any place to stay. So where will I start from? So I just have to calculate with them and know the next step to take (Sharon, messaggio vocale, 8 febbraio 2023).

“*Playing the game*” si configura nelle parole della giovane come una forma di *finzione* che mira a confondersi, attraverso un'accondiscendenza calcolata: “stare al gioco” implica di conoscerne gli ingranaggi – o per lo meno produrne un'interpretazione – e confondervisi all'interno. Significa tuttavia anche mascherare le proprie preoccupazioni, la paura, ostentando disinvoltura o fragilità, a seconda dei casi e delle intenzioni. Talvolta si traduce anche nel congelamento di sé nella posizione di attesa. È una *finzione* che richiede di essere “furba”, come dice Mirela, “*to use my brain and wisdom*”, spiega Sharon, perché sono molte le abilità da mettere in campo. Bisogna riuscire a improvvisare, avere capacità di anticipo, prevedere le mosse successive e soprattutto interpretare l'agire dell'interlocutore in un contesto in cui il potere risiede innanzitutto nell'opacità – del progetto educativo, di cosa sia utile, cosa controproducente, delle tempistiche dell'accoglienza, senza contare il ruolo giocato da un uso spesso monolitico e opaco della lingua italiana da parte degli interlocutori. La *tattica*, d'altra parte, non ha controllo, ma vive di occasioni (De Certeau, 1990). A loro volta, i soggetti attraverso la *finzione* sembrano sottrarsi all'esposizione di sé, cui sollecita la sorveglianza insita nell'accoglienza, alla ricerca di un'opacità che non è mero riparo (Wanzo,

2020). Nelle zone d'ombra ricavate si giocano le possibilità di sottrarsi all'ingerenza di educatrici e professionisti, e di agire declinazioni soggettive dell'“autonomia”. Queste aree occultate custodiscono gli spazi di *libertà* e del “desiderio”, intesi come tentativo di riprendere, anche solo parzialmente, il controllo del tempo e degli eventi, di immaginare vie di fuga simboliche. Nella *finzione* risiede altresì la possibilità di tenere insieme le diverse soggettività che le donne interpretano nello spazio sociale transnazionale: genitrici di figli lontani, ma anche figlie, orfane, amanti, professioniste, capitali simbolici e economici di altre compagini sociali. Tutto ciò non implica necessariamente consapevolezza di una logica di *tattica* da parte dei soggetti, come vedremo meglio in seguito.

Fanta ha lasciato la Costa d'Avorio più di dieci anni fa, allontanandosi da un compagno violento senza nessun legame familiare su cui contare, affidando a un'amica il figlio che ha cresciuto da sola fino al momento della sua partenza:

Maintenant, pour ici, en Italie, parce que ici, c'est pas comme en Côte d'Ivoire. C'est étape par étape. Les choses d'ici, c'est comme ça que ça fonctionne. J'ai fini par comprendre. Moi, je n'ai jamais été à l'école. Donc, pour l'école, côté école, vraiment ça me fatigue. Ça me fatigue parce que il faut faire d'abord A1, A2 et pour avoir le test immédiat, c'est compliqué. C'est compliqué (Fanta, intervista, 7 agosto 2023).

In tanti mesi di frequentazioni Fanta non ha mai assunto alcun atteggiamento polemico, mai una lamentela, né un segnale di disappunto. Quando è arrivata in Italia, dice, le è stato imposto dalle operatrici dell'accoglienza di andare a scuola: “*quelle école?!?*”⁷⁷, Fanta non aveva alcuna esperienza di scolarizzazione, né alcuna possibilità di decifrare la scrittura. Come si è visto nei precedenti capitoli, la condizione di analfabeta espone gli studenti a un processo di patologizzazione che si traduce in azioni ambivalenti da parte degli istituti scolastici e del loro personale. Da una parte questi tentano di colmare ciò che viene interpretato come “mutilazione socioculturale”, dall'altra costringono chi non è alfabetizzato a un percorso di istruzione di cui non può intravedere i contorni, prolungandolo senza una logica condivisa e apparente. Fanta ha frequentato assiduamente tre diversi CPIA della città di Torino per tre anni, e ben 5 corsi; ogni volta che concludeva un anno scolastico o che si trasferiva in una nuova scuola, il suo percorso⁷⁸ ricominciava da capo. A ogni arretramento ingiustificato Fanta rispondeva con accondiscendenza: presenza assidua e silenziosa a ogni lezione. La giovane ivoriana sembrava aver incorporato il pudore che la scuola richiede alla studentessa analfabeta nel quadro di una morale pastorale. Chi ha “il privilegio” di usufruire, da adulta, di un percorso di istruzione che il suo Paese – “povero” e “arretrato” – non è stato in grado di fornirle a tempo debito, non ha diritto ad alcuna pretesa; le si richiede invece passiva umiltà e gratitudine verso la generosità di una seconda occasione. Che si tratti dell'urgenza di trovare un lavoro⁷⁹, dell'impossibilità di recarsi a scuola o anche solo della noia di frequentare per l'ennesima volta lo stesso percorso di formazione linguistica, nessuna

⁷⁷ Fanta, intervista, 7 agosto 2024.

⁷⁸ Si trattava in ogni caso di corsi di alfabetizzazione in lingua italiana di livello preA1 del QCER.

⁷⁹ I centri SAI del Comune di Torino (in cui Fanta è stata inserita dopo un anno di permanenza in un CAS) spesso vincolano la possibilità di borse lavoro e tirocini remunerati per i beneficiari solo all'ottenimento del diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione.

impellenza giustifica la pretesa di conoscere il disegno formativo e le sue tappe, né tantomeno di negoziarne le tempistiche. Fanta non ha mai chiesto di avere alcun tipo di spiegazione, né di risarcimento di tempo. Nella sua abilità di attesa e di accettazione apparentemente incondizionate, nel suo atteggiamento mite e dimesso e nel silenzio con cui abitava le aule scolastiche, si scorgeva una *tattica mimetica*, che le permetteva da una parte di aderire al progetto educativo del sistema di accoglienza e di intrattenere rapporti pacifici con le operatrici, dall'altro di rendersi poco visibile all'interno di un contesto scolastico in cui, come dice, si sentiva smarrita e a disagio.

“*Playing the game*” si dispiega su piani differenti, che concernono la prassi e il *discorso*, il fare e il dire (o il non–dire). Avendo avuto limitato accesso ai luoghi in cui le donne abitano, se non per il tramite dei loro *discorsi* e di registrazioni di cui mi rendevano partecipe, non è stato possibile osservare il fare in modo approfondito e diffuso, se non a scuola. Non è solo questo però che definisce la relazione tra prassi e *discorso*. La *pratica mimetica* agita dai soggetti, infatti, si coglie nello scarto tra ciò che fanno e il loro *discorso* – nella rappresentazione cioè del loro agire in una logica di *tattica*. È il caso di Fatima, che abitava in un centro antiviolenza con la figlia di due anni, dopo aver denunciato l'ex marito. Fatima è di buona famiglia, possiede un diploma di infermiera e sembrava gestire la sua posizione di “vittima” formalizzata con la consapevolezza di chi la sceglie come tappa obbligata per liberarsi dai doveri imposti dalla società di tipo patriarcale⁸⁰. Aveva accettato da subito le restrizioni imposte dal centro antiviolenza, spogliandosi della sua autonomia, e collocandole all'interno di un quadro simbolico e progettuale più ampio che nel suo *discorso* prende forma intorno alle esigenze della figlia:

Je ne veux pas rester sous le contrôle comme ça tout le temps⁸¹. Même moi, je ne fais rien. Je suis tranquille. Je suis une dame tranquille. Je ne veux pas la [ma fille] voir grandir sous le contrôle comme ça. Je ne veux pas la sentir sous le contrôle. Je veux la faire grandir comme tous les enfants normaux, avec sa maison, avec sa maman qui travaille, et comme ça. C'est pour cela que je suis ici maintenant, pour apprendre. Mon premier clé, c'est la terza media (Fatima, intervista, 4 maggio 2023, Spazio Non–Solo Mamme).

Anche un anno dopo, quando la situazione divenne più difficile⁸², Fatima aveva continuato ad affidarsi a una logica di adeguamento al *discorso* e alle prassi dei servizi sociali, ma lo scarto tra *tattica* e *discorso sulla tattica* si è reso più evidente. La giovane marocchina aveva accettato il deterioramento delle sue condizioni⁸³, ma ne parlava esplicitamente in una logica utilitaristica; l'adattamento al *discorso* dei servizi socioassistenziali⁸⁴, alimentato anche da

⁸⁰ Mi riferisco soprattutto ai doveri verso il marito, a cui si è ricongiunta nella migrazione, e forse anche da quelli richiesti dal suo ruolo di figlia. Per approfondimenti sul ruolo del matrimonio come strumento di mobilità per le donne si veda Chen (2022); come vettore di autonomia e di rinegoziazione dei modelli familiari si veda invece Belhadj (2003).

⁸¹ Fatima si riferisce alla vita nella comunità protetta per donne vittime di violenza domestica.

⁸² Il supporto economico e abitativo del progetto di protezione si era reso via via più effimero e l'attenzione alla sicurezza del nucleo familiare sempre più rarefatta.

⁸³ Fatima aveva accettato cioè di vivere in una cascina messa a disposizione dalla Caritas locale, con problemi di riscaldamento e di trasporto, in una zona molto isolata della provincia (e non più a Torino, dove invece si trovava il centro antiviolenza) e vicina alla residenza della famiglia dell'ex marito, di continuare ad affidarsi a un avvocato, assegnatole dai servizi sociali, che si negava sistematicamente.

⁸⁴ Fatima accettava le proposte abitative, formative e progettuali dei servizi sociali e, con esse, anche la morale

una rappresentazione di sé come donna bisognosa, era finalizzato a usufruire del loro sostegno e, soprattutto, a tutelare il diritto alla custodia esclusiva della figlia nella disputa legale con l'ex marito.

Sottraendosi alle dinamiche panottiche dei dispositivi assistenziali attraverso la pratica del “*playing the game*”, le donne che hanno vissuto ripetutamente l’esperienza della violazione intravedono la possibilità dell’“anticipazione” (Das, 2024 [2007]: 55). In questa temporalità risiedono le rifrazioni nell’ordinario della violenza vissuta e reiterata, ma giace anche la possibilità di posizionarsi nella potenzialità⁸⁵; qui si sostanzia ciò che è temuto, ma anche le proiezioni del possibile (*Ibid.*). All’interno di contesti educativi e sociassistenziali in cui le donne vengono depotenziate come soggetti autonomi e come figure genitoriali⁸⁶, anche tramite lo spossamento (della contezza) del loro tempo⁸⁷, si gioca la possibilità di un’autotutela e di un ri-potenziamento. In quelle nicchie di opacità ha luogo la contesa del potere tra le donne e i loro interlocutori, un potere inteso in questo caso come dimensione di potenzialità.

4.8 Quando la *menzogna* è dell’osservatrice

Una ricerca di campo che nasce e si sviluppa a partire da esperienze di vita condivise tra i soggetti dell’indagine e chi scrive, in un contesto in cui i ruoli – la studentessa e l’insegnante – sono definiti dalla grammatica precisa della scuola, ma i cui sviluppi seguono il divenire spontaneo delle relazioni in uno spazio-tempo che anticipa e trascende l’etnografia stessa, confonde il piano della ricerca con quello dell’esperienza, la prospettiva euristica con quella personale e interpersonale. Il fatto di “conoscere per esperienza diretta” (Fava, 2013), insomma, diventa il prisma di ciò che si definisce “etnografico”, ma anche la cifra di ciò che “stare sul campo” ha significato per chi scrive, in termini epistemologici, professionali, politici, personali e interpersonali. La sovrapposizione di prospettive, di ruoli e posizionamenti si è manifestata in modo particolarmente evidente nelle forme di *dissimulazione* che hanno preso forma dalla collaborazione tra le studentesse e me. Qui si è materializzata la *complicità* tra coloro che sono diventate i soggetti della ricerca e l’osservatrice. Questa particolare declinazione del “legame” (Fava, 2013) risiede nella condivisione di *menzogne* e di segreti – questi ultimi intesi come nascondimenti di cose dette⁸⁸ (*confabulazione*) e di azioni attraverso la *confabulazione* – e non nel custodimento di *una verità*. In altre parole, considero *complicità* la partecipazione a una grammatica di *menzogna*, che implica segretezza.

Negli anni di attività di insegnante non ho mai nascosto alle studentesse la mia contrarietà alle forme di violenza simbolica di cui la scuola – intesa come dispositivo educativo di

implicita di *dono* e *contro-dono*, secondo la quale sarebbe premiata l’accondiscendenza, la capacità di adattamento e di accettazione silenti, e un atteggiamento di gratitudine.

⁸⁵ “So I just have to calculate with them and know the next step to take” (Sharon, messaggio vocale, 8 febbraio 2023).

⁸⁶ Madri inadeguate, o “antimadri” nella definizione di Taliani (2017).

⁸⁷ Una temporalità, cioè, che si sviluppa secondo logiche sentite come proprie.

⁸⁸ Nascondere è di per sé pratica di *menzogna*, come abbiamo già visto.

controllo⁸⁹, anche attraverso l'agire individuale del suo personale⁹⁰ – si faceva artefice, discutendo con loro eventuali strategie per aggirarle. Che si trattasse di “consigliare”, ed eventualmente coadiuvare “dall’interno”, l’inserimento in una classe rispetto a un’altra, di contribuire al trasferimento in altre sedi, quando il percorso scolastico rischiava di essere pregiudicato, o di fare pressione per l’ammissione all’esame finale, ho spesso *confabulato* con le studentesse per cercare di trovare insieme soluzioni che le tutelassero. Questo esplicito posizionamento nel mio ruolo di docente non ineriva solo a questioni scolastiche, ma sconfinava spesso negli spazi di contatto tra la scuola e le istituzioni con le quali le donne interagivano nel loro ordinario (strutture di accoglienza, servizi socioassistenziali, contesti educativi dei figli, e così via). Questa deviazione è emersa gradualmente col definirsi e l’approfondirsi delle relazioni e, da lì, delle alleanze. Mentre a scuola ero io a suggerire le strategie più opportune e promuoverle, negli altri contesti le donne tenevano la regia dell’azione *mistificatoria*, e quindi anche delle forme della nostra collaborazione. Il trasformarsi del mio ruolo da docente a ricercatrice non ha cambiato la natura delle relazioni, né le prassi attraverso le quali si materializzava la *complicità* sottesa alla *dissimulazione* condivisa⁹¹; da relazioni studentessa–insegnante basate sulla condivisione di una *complicità* selettiva, a *intersubjective intimacy* nel processo etnografico (Mai, 2018). Questo tipo di collaborazione è qui intesa come *tattica* messa in atto dai soggetti per contrastare forme diverse di sbilanciamento di potere con l’interlocutore, sostanziatesi in eventi o condizioni specifiche. Il tipo di disequilibrio più diffuso ineriva alla disuguaglianza linguistica, rifrazione e condensazione di forme più ampie e stratificate di discriminazione (Blommaert, 2009). Nei contesti interazionali in questione, infatti, la pratica monolingue in italiano da parte degli interlocutori, spesso declinato nel tecnicismo e nell’opacità enunciativa, rappresenta un evidente fattore di disequilibrio interazionale e relazionale, oltre che di valutazione morale delle donne e del loro materno, anche nei termini di *razza* e classe. La lettura e la discussione condivisa di lettere di tribunali, di comunicazioni dei centri di accoglienza, di messaggi inviati da assistenti sociali, costituivano così un *arrière scène* nel quale collaborare per la comprensione, anche in termini *indessicali* (Silverstein, 2003), del dire istituzionale e nell’elaborazione delle strategie più efficaci per recepirlo (e magari “opporvisi”)⁹². L’ordine meramente informativo – e quindi traduttivo – della questione era spesso marginale (Blommaert, 2005). La disuguaglianza linguistica, infatti, non agisce tanto nell’ostacolare l’accesso ai contenuti informativi, ma piuttosto nel pregiudicare le possibilità degli interlocutori di interagire efficacemente, anche a causa dei pregiudizi che “i modi di parlare” incorporano nell’interazione (*linguistic enregisterment*: Agha, 2005). La mia

⁸⁹ Controllo inteso nelle accezioni viste nei capitoli 2 e 3.

⁹⁰ Non mi riferisco a tutto il personale, né a qualcuno in particolare; faccio riferimento al ruolo ricoperto da docenti e personale dirigente e amministrativo all’interno dell’istituzione. Tale violenza simbolica, infatti, è insita nella Scuola così come è organizzata e definita sul piano normativo, ma si dispiega anche sotto l’influenza di fattori locali e contestuali (le persone che vi insegnano o che la amministrano, le esigenze e le tradizioni specifiche di un determinato istituto e le sue prassi consolidate, ecc.).

⁹¹ Come dimostra anche il fatto che io continuassi a essere chiamata “maestra Giulia” dai soggetti della ricerca, anche quando non ero più loro insegnante, o loro avevano smesso di essere studentesse presso il CPIA.

⁹² L’“opposizione” va intesa qui in termini generici, in un *continuum* di azioni che vanno dall’accettazione al conflitto, a seconda del contesto e delle persone coinvolte e dello spazio di manovra delle donne. Tale continuità di significati costituisce l’insieme delle *tattiche* agite dalle donne, forme di “resistenza” – nozione che, come spiegherò oltre, viene utilizzata in accezione critica (Abu-Lughod, 1990b).

complicità non consisteva tanto nel rendere accessibile la comunicazione di cui le donne erano destinatarie, ma piuttosto nella possibilità di discuterne e collaborare nelle azioni *mistificatorie* indirizzate a educatrici, operatrici, assistenti sociali, e così via. L’“implicazione” etnografica (Fava, 2013) si è configurata pertanto soprattutto in termini utilitaristici e di opportunità. Le forme della *complicità* sono state molteplici e diversificate; ciò che le accomuna è il fatto di essere situate in uno spazio di interazione dietro le quinte – che è esso stesso *sotterfugio*, poiché agisce come *confabulazione* – nel quale discutere i termini della *menzogna*. Le morfologie e i confini della condivisione erano spesso proposti dalle donne stesse, e non rispondevano necessariamente a logiche di *verità*, ma piuttosto di opportunità, secondo le esigenze e gli obiettivi dell’interazione *confabulatoria*. In altre parole, la *complicità* non si basava sulla condivisione di una versione “vera” della storia, ma sulla scelta di un’alleanza che si inseriva in logiche pragmatiche e di utilità.

Nel confronto di retroscena ho potuto osservare molte delle dinamiche in cui *menzogna* e *verità* costituiscono termini del confronto dialettico tra chi educa e chi è “da educare”, tra chi assiste e chi ne è l’oggetto, tra le istituzioni e le donne: in un *discorso* sotteso in cui sopruso, *trasgressione* e ricerca di *verità* sono gli snodi tematici intorno ai quali si dispiegano i rapporti di forza tra le attrici e gli attori della scena sociale e trovano senso le loro azioni. Quel preciso contesto interazionale ha fatto emergere la capillarità dell’agire metariflessivo da parte dei soggetti, la cui attività di analisi e valutazione delle dinamiche sociali – e quindi di potere – rappresentava spesso la cifra della loro quotidianità in contesti di accoglienza, assistenza e segregazione, e così il prisma attraverso cui indagarlo. Come è noto, la metariflessione, così come l’agire *tattico* (De Certeau, 1990) e strategico (Abu-Lughod, 1990b), sollecitati spesso dai regimi di controllo e di ingerenza, non sono necessariamente consapevoli e coscienti.

La mia collaborazione si configurava altresì come elemento di *verifica* delle *mistificazioni* altrui: documenti e comunicazioni, conversazioni registrate di nascosto da parte delle donne diventavano oggetto dei nostri scambi per validarne la veridicità, la legittimità e, eventualmente, per “replicare” attraverso strategie condivise, che potevano implicare anche il mio intervento diretto. Il valore della *complicità* nell’*agire mistificatorio* trovava senso nella cosmologia dei ruoli. Talvolta risiedeva nell’autorità che è riconosciuta al ruolo dell’insegnante; nell’opportunità, cioè, di essere considerata dagli interlocutori delle studentesse come insitamente complice delle azioni che si configurano come “educative”, secondo una logica corporativa. Altre volte dipendeva dal fatto che fossi una conoscente “italiana” delle donne, garanzia della legittimità del loro agire⁹³. Per i soggetti sembrava

⁹³ Un esempio di questo tipo di *discorso*, cui è sottesa l’idea secondo la quale “l’italianità” (che è anche *whiteness*) sarebbe garanzia per l’azione agita dal cittadino “immigrato”, è un fatto di cronaca circolato tra i quotidiani torinesi e nazionali verso la fine di gennaio del 2025, quando il blocco delle pratiche relative ai permessi di soggiorno da parte dell’ufficio Immigrazioni stava finalmente diventando un fatto di dominio pubblico (oltre che miccia della protesta da parte dei gruppi solidali, antirazzisti, della città di Torino). Una professoressa di una scuola secondaria torinese, mossa a solidarietà nei confronti di una sua studentessa nigeriana, prossima all’esame di maturità ma ancora impossibilitata a esibire il permesso di soggiorno (necessario per sostenere l’esame), a causa delle lungaggini dell’Ufficio Immigrazione, si è messa in coda con la ragazza (questo il fatto che ha destato maggior scalpore nei titoli dei quotidiani) allo scopo di farle finalmente ottenere l’appuntamento per il rinnovo del permesso. “Forse se ti vedono con qualcuno dalla pelle bianca ti fanno entrare”, questa la dichiarazione dell’insegnante ai giornali locali. Per maggiori dettagli sul fatto di cronaca e soprattutto sul tipo di narrazione proposto dai media, si vedano:

invece giocare un ruolo determinante il fatto che io fossi madre e che, in quanto tale, mi fossi già confrontata con servizi e istituzioni, e con questioni che attengono all'educazione dei figli⁹⁴ e al loro sviluppo.

L'accesso a uno "spazio di regia" mi ha permesso di osservare da vicino il processo di elaborazione e discussione sulla *menzogna*, e quindi di accedere ai *discorsi* sulle *tattiche*, all'adattamento nella tensione dialettica interazionale. Ha consentito altresì di cogliere le soggettività in gioco nella messa in forma della *menzogna*, insieme ai fattori che interagiscono col contesto di *mistificazione* e al contempo lo trascendono. Poter osservare come i soggetti definiscono, costruiscono e legittimano la *menzogna* costituisce una prospettiva utile a restituirne il portato e l'interpretazione soggettivi all'interno del *discorso* etnografico. L'obiettivo pertanto non è di analizzare la *mistificazione* come *tattica* nel "discorso purificato" della ricercatrice (Cavell, in Das, 2024) – in una dinamica manichea che contrappone alla "violenza" delle istituzioni la "resistenza" dei soggetti – ma di restituirne i significati e le morfologie secondo le definizioni e l'agire creativo dei soggetti stessi, cercando di coglierne la *voce* all'opera.

Le interazioni di retroscena non devono tuttavia rischiare di essere oggettivate, né di essere necessariamente intese come azioni di calcolo strategico; allo stesso modo il contesto *confabulatorio* non può essere trattato come un laboratorio asettico. Nel considerare gli spazi di *confabulazione* bisogna tenere conto dei fattori implicati, delle specificità dei contesti e delle dinamiche che riguardavano i partecipanti alla scena conversazionale. Inoltre, il mio coinvolgimento diretto nelle pratiche di *mistificazione* ha portato con sé implicazioni di carattere metodologico, poiché inerisce al posizionamento della ricercatrice nella pratica etnografica. Il fatto che io fossi parte attiva nelle *tattiche* delle donne rende infatti inevitabilmente sottile e poroso il confine tra osservazione e azione. Partecipare al campo etnografico – che pur implica una presa in conto autoriflessiva dei ruoli e delle posture – è diverso da essere co-agente nelle *mistificazioni* oggetto di indagine. Mi sono lungamente interrogata su quale fosse il confine tra la mia azione nell'etnografia e quella nello spazio interpersonale coi soggetti, sia in termini metodologici che etici: ho trovato risposte solo in parte risolutive. Il fatto che una parte delle *mistificazioni* e delle *tattiche* condivise siano precedenti al (parziale) slittamento del mio ruolo da docente a ricercatrice risolve una parte

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.avvenire.it/attualita/pagine/la-prof-in-coda-con-la-studentessa-per-rinnovare-il-permesso-di-soggiorno-&ved=2ahUKEwig-rfd2-6NAxXf9LsIHT9QCj4QFnoECBgQAQ&usg=AOvVaw3W7Cc1X07_mWeldvL0hyCJ;

<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.ansa.it/piemonte/notizie/2025/01/29/prof-in-coda-per-permesso-di-soggiorno-della-sua-studentessa-dd673189-f69b-4fc2-ad15-550a29b77bd3.html&ved=2ahUKEwig-rfd2-6NAxXf9LsIHT9QCj4QFnoECBYQAQ&usg=AOvVaw1yhk1S-ehAbD7Y2uQvg1pR> ;

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.tgcom24.mediaset.it/cronaca/torino-prof-coda-permesso-soggiorno-studentessa_93122247-202502k.shtml&ved=2ahUKEwig-rfd2-6NAxXf9LsIHT9QCj4QFnoECCEQAQ&usg=AOvVaw07GluhrXPL_wbftbvZT2Ab ;

<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.fanpage.it/attualita/la-prof-in-coda-con-lallieva-per-il-permesso-di-soggiorno-la-sua-sofferenza-mi-ha-spinto-ad-aiutarla/&ved=2ahUKEwig-rfd2-6NAxXf9LsIHT9QCj4QFnoECCIQAAQ&usg=AOvVaw07Wz0L2l3tOOW1K8vOS-Da>

(ultima consultazione giugno 2025).

⁹⁴ "You are a mother, you know" (Blessing, comunicazione telefonica).

delle questioni in campo, soprattutto sul piano metodologico. Al contempo la mia co-azione nelle *mistificazioni* delle donne costringe la ricerca a resistere alla pratica di oggettivazione dell'*altra* e di fissazione dei soggetti e del loro agire “al di fuori del tempo”, in un “presente etnografico” (Fabian, 1983) – fatto che pure rappresenta una criticità di questo metodo.

Nell'economia della pratica di campo, la *complicità* che è venuta a crearsi coi soggetti si è rivelata una dimensione fondamentale della ricerca, al servizio dell'etnografia dal punto metodologico ed epistemologico. Non solo ha permesso all'osservazione di spingersi su piani diversificati, che implicano anche la partecipazione dell'osservatrice alle *tattiche* dei soggetti e ai loro posizionamenti sulla scena etnografica, ma funge da punto di congiunzione – e di bilanciamento – tra il piano dell'osservazione e quello dell'autoetnografia (Mai, 2018: 23).

4.8.1 Io so che tu sai che loro non sanno

My story is a story of tears, but all thanks to god, everything went successful and I came to Italy successfully. And they'll be assisting me, putting me through for everything that I've lost and I'm trying to regain them back. Before coming to Italy, I was in Libya. I came to Libya by we call it “Madame”. So the lady lied to us, told us that she's bringing us over to Europe to assist her selling foodstops and so on and so forth. So fortunately, we came to Italy and we find out that it is not what she said. [...] So I tried to put myself together [...] So that was how I came to Italy. And I find myself in the camp. And from the camp, I find myself in another prison in a house I didn't even pray for, because I find out that it is the only baby that I have today. They think I cannot take care of my baby, which I make them to understand that I can take care of my baby. And they keep on trying and trying and trying (Sharon, Intervista, 9 marzo 2023, Spazio Non-Solo Mamme).

I luoghi⁹⁵ e i diversi momenti dell'esperienza di mobilità si sovrappongono nel racconto di Sharon sul filo rosso della sofferenza che muove dalla violenza ingenerata dalla *menzogna* altrui. Non sembra esserci soluzione di continuità tra le violazioni e il dolore vissuti in Nigeria, dove c'è stato il primo *inganno* da parte di chi ha organizzato la sua partenza⁹⁶, durante il viaggio – nei contesti di detenzione, costrizione e indigenza – successivamente nei centri di accoglienza per richiedenti asilo di Torino e dintorni, e infine nelle comunità mamma-bambino⁹⁷.

La costruzione dell'intreccio⁹⁸ si dispiega intorno agli *inganni* che hanno generato violenza, abbandono, paura, senso di precarietà e di morte. La sua traiettoria biografica appare disseminata di *menzogne* che si sovrappongono e interagiscono tra loro come prove cui Sharon è sottoposta nel quadro di un disegno divino, interconnettendo persone, luoghi,

⁹⁵ Nell'estratto ho omissso i nomi delle città citate da Sharon.

⁹⁶ “I thought it was a godsend. I never knew it was a devil himself” (Sharon, intervista, 9 marzo 2023, Spazio Non-Solo Mamme).

⁹⁷ “Difficilmente le esperienze di violenza delle rifugiate sono lette lungo un continuum temporale e geografico dove anche i luoghi in teoria garanti di sicurezza e protezione hanno in realtà una responsabilità nel produrre sofferenze sociali e istituzionali. Certamente la violenza non ha sempre la stessa forma e gradazione” (Pinelli, 2017: 177).

⁹⁸ L'intreccio si dispiega lungo i *discorsi* che Sharon ha elaborato durante l'intervista e nei diversi momenti di interazione accumulatisi nei quasi 10 anni della nostra frequentazione.

accadimenti in un unico processo di eventi. È in questo universo di senso che interpreto l'ossessione di Sharon per la *bugia (lie)*, che si materializza in sospetto generalizzato nel suo ordinario, sotto le forme della cospirazione. La sua *diffidenza* genera da una parte processi di *verifica*, dall'altra pratiche di *mistificazione*, come abbiamo in parte già visto: l'agire di coloro che si relazionano con la donna sono sottoposti al suo *scetticismo* (Das, 2007). Nell'*inganno* altrui sembra nascondersi la minaccia che la espone alla precarietà, alla separazione dal figlio, alla scomposizione di sé⁹⁹. Nella pratica della *menzogna*, che comprende anche l'opacità del dire (o del non-dire) dei suoi interlocutori, dimora "l'oppressione"¹⁰⁰ di Sharon, che nel suo *discorso* assume le sembianze della paura, della tristezza, dello stress¹⁰¹. Attraverso la *verifica* cui sottopone l'agire altrui¹⁰², e tramite pratiche differenti di *mistificazione*, la donna cerca di svelare l'opacità altrui, mentre tenta di rendersi meno visibile, ed eventualmente di giocare d'anticipo.

La relazione di lunga data che mi lega a Sharon si è inserita coerentemente in questa dinamica di *bugia (altrui)–verifica–mistificazione*, non soltanto perché anche la mia azione era sottoposta alla sua *verifica*¹⁰³, ma soprattutto perché mi ha gradualmente resa partecipe di quel processo. Nel 2017 insegnavo presso il CAS in cui abitava il nucleo familiare, in quanto docente del CPIA 3 Torino. Sharon, che all'epoca seguiva un corso di italiano insieme alle altre donne–madri del *campo*, aveva chiesto in più occasioni agli operatori che il figlio fosse iscritto alla scuola dell'infanzia. La loro inerzia l'aveva indotta a condividere i termini della questione con le insegnanti¹⁰⁴, e così noi a mettere al corrente del problema gli uffici comunali competenti. Prese forma in quell'occasione un dialogo laterale, nel quale Sharon condivideva lamentele, soprusi e criticità vissute nel CAS, ma anche domande e richieste in merito ai doveri dei gestori dell'accoglienza nei confronti del suo nucleo familiare. La donna cominciò gradualmente a sottopormi resoconti, verbali, documenti, messaggi e registrazioni audio della sua vita nel *campo* in quel canale comunicativo che si stava sviluppando all'oscuro degli operatori.

Meno di un anno dopo Sharon fu segnalata dall'operatore responsabile del CAS ai servizi sociali per criticità nella relazione parentale¹⁰⁵, e fu successivamente trasferita col figlio in

⁹⁹ Nel suo *discorso* Sharon fa riferimento alle fasi di quiete della sua traiettoria biografica come momenti di ricomposizione di sé: "So I tried to put myself together"; "and they'll be assisting me, putting me through for everything that I've lost and I'm trying to regain them back"; "I decided to put myself together" (Sharon, intervista). "So he [the pastor] told me to put myself together" (Sharon, messaggio vocale, 8 febbraio 2024); "so to me, I just want to put some certain things together" (Sharon, messaggio vocale, 6 marzo 2024).

¹⁰⁰ "They are working with these people to oppress me" (messaggio vocale, 3 febbraio 2024).

¹⁰¹ "So something is making me sad" (messaggio vocale, 6 marzo 2024).

¹⁰² Agire che si rappresenta soprattutto nel dire delle sue interlocutrici.

¹⁰³ Ho sempre avvertito un alto livello di attenzione metadiscorsiva da parte di Sharon, nei confronti delle mie domande o della coerenza delle mie affermazioni. Per questo, fin dall'inizio della nostra frequentazione, ho sempre cercato un equilibrio accurato tra l'intessitura di una relazione il più possibile franca e affidabile, e l'importanza di non mostrare "troppo" interesse, che potesse essere interpretato come sintomo di secondi fini.

¹⁰⁴ La collega e amica Marta Giovale Gangai e io eravamo le uniche docenti del CPIA 3 Torino ad accedere al CAS; entrambe eravamo incaricate di insegnare all'interno dei corsi di italiano e di coordinare le attività. Queste erano spesso ostacolate da criticità di ordine logistico, soprattutto a causa della scarsa collaborazione da parte del centro, che non gradiva la presenza di persone estranee nei suoi locali ma che, al contempo, non voleva che i beneficiari lasciassero la struttura per recarsi a scuola. All'epoca, infatti, l'attenzione della Prefettura verso i percorsi di educazione linguistica dei beneficiari dei centri di accoglienza era alta, soprattutto a seguito della stipula del Protocollo coi CPIA del territorio (cfr. cap. 2).

¹⁰⁵ L'ultima registrazione audio che Sharon ha condiviso in quel periodo è stata proprio la conversazione avuta

una comunità mamma–bambino di un altro comune. Le maglie della sorveglianza nel suo ordinario si infittirono, i suoi interlocutori istituzionali si moltiplicarono, mentre la sua esistenza diventava molto più solitaria. Altri attori entrarono a far parte della sua vita: oltre alle religiose che gestivano la struttura, il reparto di neuropsichiatria infantile, l'assistente sociale, il Tribunale dei minori di Torino e l'avvocata che le era stata assegnata dalla comunità, una psicologa, le insegnanti del figlio, che dialogavano spesso coi servizi socioassistenziali cui Sharon doveva fare riferimento. Nelle rare conversazioni telefoniche che potemmo intrattenere in quel periodo, la donna descriveva un'atmosfera asfittica, un'esistenza solitaria permeata dalla paranoia di essere spiata, anche perché ogni ambito della sua intimità individuale e familiare era sottoposto allo sguardo del personale della comunità. I diversi contesti educativi e socioassistenziali che avevano in carico il nucleo condividevano un dialogo di sorveglianza da cui era esclusa, ma di cui percepiva l'invasione¹⁰⁶. La disattenzione istituzionale che aveva caratterizzato i primi anni di vita di Kevin si era trasformata in ipervisibilità del materno di Sharon.

Conclusosi il procedimento a suo carico presso il Tribunale per i minorenni di Torino, due anni dopo Sharon e il figlio furono trasferiti in un'altra struttura di accoglienza, in regime di “semi–autonomia”. La sua iscrizione presso lo Spazio Non–Solo Mamme, per conseguire finalmente¹⁰⁷ “la terza media”¹⁰⁸, rese la nostra frequentazione quotidiana e gli scambi telefonici assidui; con essi, riprese e si intensificò la pratica *confabulatoria*. L'ampliarsi delle occasioni di condivisione della *dissimulazione* e del *sotterfugio*, come spiegherò oltre, resero queste prassi più complesse e stratificate, di pari passo con la sedimentazione e l'articolazione di un *universo discorsivo* comune. Sharon, infatti, non si limitava a condividere resoconti, documenti e registrazioni audio, ma prese a rendermi partecipe, silente o attiva, delle sue *mistificazioni* tramite cellulare. Con le chiamate in vivavoce mi includeva nei contesti conversazionali: talvolta come uditrice *in absentia*, nascosta agli altri (*partecipante non–ratificata*: Goffman, 1964), altre volte come interagente “incorporea”. Si configurò un'ulteriore declinazione di questa pratica: incaricata e istruita da Sharon, dialogavo talvolta al telefono coi suoi interlocutori in sua assenza. La giovane ricorreva a questa prassi soprattutto nei contesti con cui non intratteneva relazioni quotidiane e di prossimità, con l'obiettivo di reperire informazioni circa l'affidabilità degli attori sociali implicati¹⁰⁹ e sulla veridicità delle loro affermazioni. Mentre in precedenza accedevo alle

con l'assistente sociale del Comune presso l'ufficio del personale del centro di accoglienza, alla presenza di un'operatrice che fungeva anche da mediatrice linguistica. Durante l'incontro le furono comunicati i sospetti a suo carico sotto forma di domande inquisitorie sulla sua storia migratoria e sui suoi atteggiamenti nei confronti del figlio – senza per questo che le fosse resa nota la segnalazione ai servizi sociali, le ragioni di quel colloquio, né l'imminente trasferimento presso una comunità genitori–figli.

¹⁰⁶ All'interno della comunità Sharon evitava di utilizzare il cellulare: era convinta che fosse sotto controllo da parte del personale. Anche per questo si procurò un secondo telefono e una nuova sim card, che utilizzava solo al di fuori della struttura.

¹⁰⁷ Sharon aveva frequentato i corsi dei CPIA per almeno cinque anni – seppur in modo frammentario, anche a causa dei suoi continui trasferimenti – senza ottenere alcun diploma né attestazione.

¹⁰⁸ Anche in questo caso Sharon *trasgredì* a quanto le sue educatrici avevano disposto, e cioè che si iscrivesse nel CPIA dove già aveva frequentato un corso di italiano negli anni precedenti. A seguito della *trasgressione* di Sharon fui contattata dalla responsabile della comunità, poiché considerava le sue competenze linguistiche in italiano inadeguate all'iscrizione in un corso di “terza media”.

¹⁰⁹ Come per esempio sportelli sociali, segreterie didattiche dei centri di formazione, uffici pubblici. In questi casi la mia interlocuzione sembrava servire a reperire informazioni, a cogliere l'opportunità delle proposte e l'affidabilità degli interlocutori.

conversazioni di Sharon a posteriori, attraverso il suo resoconto e tramite i testi testimoniali (scritti, fotografati o audioregistrati), successivamente potei assistervi in corso d'opera, potendo così coglierne la complessità pragmatica, intersoggettiva, contestuale e, soprattutto, l'interpretazione di Sharon. Considero questo tipo di pratiche come *mise-en-scène*¹¹⁰ architettate dalla giovane nigeriana. Soprattutto nei casi in cui ero presente, infatti, l'interazione era spesso preceduta da una fitta attività preparatoria da parte sua – che ho definito *confabulazione* – finalizzata ad anticiparmi la scena conversazionale¹¹¹. Nelle occasioni in cui dovevo intervenire, mi forniva istruzioni su come posizionarmi e sulle informazioni che desiderava ottenere¹¹². Mi istruiva su quali degli antefatti avrei dovuto fingere di non conoscere e a quali avrei invece potuto fare riferimento. La mia presenza negli scambi sembrava motivata sia dall'obiettivo di *verifica* degli interlocutori e del loro dire, ma soprattutto di *manipolazione* del contesto interazionale¹¹³, finalizzata cioè a “intervenire sul corso degli eventi, di influenzare le azioni degli altri e, in effetti, di creare avvenimenti producendo e trasmettendo forme simboliche” (Thompson, 1998 [1995]: 30–31).

Sono diverse le dimensioni che si intersecano e che contribuiscono a interpretare questa pratica, dimensioni che vanno intese come *continuum* tra diversi binomi: assenza–presenza (di Sharon o della ricercatrice) nella scena conversazionale; ruolo passivo–attivo (di Sharon o della ricercatrice) nello scambio; pratica di *verifica–mistificazione*, cui corrispondono le azioni di *testimonianza–manipolazione* della realtà conversazionale (da parte della ricercatrice). Ogni situazione era preceduta e seguita da un'attività *confabulatoria* tra noi, solitamente al telefono, nei momenti prossimi all'incontro, durante la quale era centrale la riflessione *metapragmatica* (Silverstein, 2003)¹¹⁴.

Mentre le conversazioni in cui aveva luogo la *messa in scena* si sono rivelate interessanti per l'esplorazione dei *discorsi*, dei posizionamenti di Sharon e dei suoi interlocutori, le *confabulazioni* sono invece rilevanti sul piano del *retroscena*, e cioè per indagare le interpretazioni della scena interazionale da parte di Sharon; contribuiscono inoltre a descrivere e le grammatiche che conferiscono senso allo scambio – inteso come l'insieme degli eventi, dei *discorsi* e delle dinamiche intersoggettive. Tali contesti conversazionali non sono da considerarsi nei termini di *verità/menzogna*. La loro identificazione secondo gli schemi rigidi di questo binomio, infatti, è poco rilevante nella prospettiva della *confabulazione* o del racconto etnografico. Non è dirimente nemmeno indagare se quanto dividevamo fosse *la verità*; è rilevante invece analizzare il suo ruolo nel dare forma alla

¹¹⁰ Sull'uso dell'espressione *mise-en-scène* in ambito etnografico si veda Fava (2013). In questo caso l'espressione si riferisce all'attività artefattuale da parte del soggetto dell'etnografia, che si iscrive nella *finzione*, a sua volta parte del più ampio spettro della *menzogna*.

¹¹¹ Sharon mi anticipava chi sarebbe stato presente, quali erano gli antefatti, perché e dove avrebbe avuto luogo la conversazione, quali erano i suoi obiettivi, ma anche con quale stato d'animo affrontava l'incontro.

¹¹² Sharon mi istruiva cioè su quale ruolo avrei dovuto ricoprire e quale sarebbe stata la mia identità. A seconda delle sue indicazioni, infatti, ho interpretato i ruoli dell'amica, della sorella, dell'insegnante, dell'educatrice (del figlio o sua), dell'avvocata o della cognata.

¹¹³ Thompson utilizza l'espressione “Manipolazione del potere simbolico” (Thompson, 1995). L'Autore definisce invece “potere culturale o simbolico” – mutuando la nozione da Bourdieu (1982) – ciò che “deriva dall'attività di produrre, trasmettere e ricevere forme simboliche dotate di significato” (Thompson, 1995: 29).

¹¹⁴ Nelle argomentazioni di Silverstein la dimensione metapragmatica si differenzia in *metanalitica* (soprattutto nel “prima”) e *metapragmatica/metadiscorsiva* (a posteriori). Come spiega l'autore, l'attività metapragmatica non risponde necessariamente a strategie di cui i parlanti sono consapevoli (Silverstein, 2003).

nostra *complicità*, attraverso il confronto di Sharon coi suoi interlocutori istituzionali.

Tale evoluzione della *mistificazione* di Sharon e del raggio d'azione del nostro “sodalizio” sollecita una riflessione sul piano epistemologico, analitico e metodologico.

4.8.2 Aspetti epistemologici e analitici

Le azioni dei soggetti che compongono l'etnografia interpellano due piani di indagine, i quali rispondono ad altrettanti interrogativi: che cosa fanno i soggetti? Secondo quali grammatiche soggettive, interpersonali, sociali e simboliche quell'azione acquisisce per loro significato?

La risposta alla prima domanda risiede nell'osservazione lunga e reiterata, che tenta di far emergere alcune prassi significative nella molteplicità del fare. Per le altre gioca un ruolo fondamentale invece la relazione coi soggetti e il fatto di conoscerli nella loro complessità soggettiva e la possibilità di interpretare il loro agire all'interno di un quadro più ampio, che interpella dinamiche sociali, dimensioni simboliche, stratificazioni storiche di senso in una prospettiva multisituata.

La *mistificazione* che Sharon praticava con il mio coinvolgimento è emersa sul terreno etnografico con il consolidarsi della nostra relazione, e soprattutto come prassi significativa nel quadro della sua esperienza biografica e del suo ordinario tormentati dalla *bugia*. Le evoluzioni di questa pratica rispondono al consolidarsi della *complicità* tra noi e alle esigenze contestuali e conversazionali individuate da Sharon. Vediamo in che senso. La condivisione di documenti o registrazioni audio da parte della giovane sembra inizialmente rispondere all'esigenza di una traduzione linguistica, come nell'estratto che segue:

Hello, maestra Juliet. Good afternoon. I saw your message, so I'm expecting your call back. This is what they¹¹⁵ gave me today to sign. Because I told them that they should give me some time to... To still be in the project, because for now I don't have anywhere to go. So, I need to put one or two things together so that I will know how to take the next step. So, I called my social and I explained everything. I will call him tomorrow and talk to him. So, they will give me some time. Because the time he gives to me to leave this place is too close. [...] Please. I just want you to make me understand. This paper. You know, these people, they lie a lot. I don't even trust them. But I signed. But I know it may be something good, so I don't really know. So please make me understand. Please, maestra Giulia (Sharon, messaggio vocale, 8 febbraio 2024).

Sharon chiede di poter comprendere un testo specialistico che segue a una conversazione avuta con le educatrici, e di cui non riesce a valutare le conseguenze in termini pratici¹¹⁶,

¹¹⁵ “They” sono le educatrici del progetto di “semi-autonomia” in cui era stato inserito il nucleo familiare di Sharon. Contestualmente al messaggio vocale, la donna mi inviò un documento redatto dalla cooperativa che gestiva la struttura di accoglienza, dove compariva l'elenco degli arredi dell'appartamento, per verificarne lo stato al momento di lasciarlo.

¹¹⁶ “But I know it may be something good, so I don't really know”.

poiché diffida delle spiegazioni fornite dalle sue interlocutrici¹¹⁷. Se chiede di poter avere una traduzione del documento (o almeno una sua semplificazione), la conversazione che avemmo al telefono subito dopo non si limitava a questo. Oltre a un momento di lamentela e di sfogo da parte di Sharon, costituiva una riflessione condivisa sulle reali intenzioni delle educatrici: l'avrebbero davvero estromessa dal progetto di accoglienza? Avrebbe continuato a vivere col figlio? Quanto tempo avrebbe avuto ancora a disposizione prima della fine del periodo di ospitalità nella comunità?

La nostra collaborazione poteva così agire sul piano linguistico, andando a “colmare” lo scarto che rendeva la posizione di Sharon critica di fronte alle operatrici della comunità – quando dialogavano con lei esclusivamente in italiano e giudicavano i suoi posizionamenti sulla scena conversazionale sulla base della sua capacità di esprimersi in quella lingua con appropriatezza. Sembra tuttavia essere più rilevante per Sharon la dimensione *performativa*¹¹⁸ del linguaggio: qual è l'azione sottesa a quel dire? Quale significato apporta il documento che le operatrici le hanno sottoposto all'interno del suo percorso di accoglienza? Che conseguenze avrà?

La *mistificazione* di Sharon si genera in un contesto di disuguaglianza linguistica¹¹⁹ (Blommaert, 2005; 2009) e interpella esigenze di tipo linguistico, ma in un'accezione *performativa* e stratificata del linguaggio. La condivisione di materiale linguistico tramite le registrazioni pertanto va oltre l'esigenza meramente traduttiva, interrogando diversi *ordini indessicali*. Il tema della disuguaglianza linguistica è incorporato nel *discorso* di Sharon ed emerge a più riprese come rappresentazione dell'atteggiamento *mistificatorio* da parte delle sue interlocutrici. La cospirazione risiede nell'opacità del loro dire, attraverso l'uso monolitico dell'italiano, per danneggiarla:

Because they know that I don't speak Italian much, I don't know the rules in Italian much. I'm not married, I don't have anybody that stands by me, I'm single. That is why they are doing all this (Sharon, messaggio vocale, 3 febbraio 2024).

Quando Sharon mi invia tramite WhatsApp audioregistrazioni si sostanziano invece più esplicitamente esigenze diverse. Nel caso citato la giovane mi inviò la registrazione, ma non ne richiese alcuna traduzione. La condivisione del testo sembra rispondere piuttosto a un desiderio di *testimonianza*: i documenti che da quel momento in poi si accumularono, infatti, diedero forma a un repertorio testimoniale condiviso. Non solo, infatti, il loro ascolto o la visualizzazione mi rendeva testimone diretta di quelle vicende, ma il funzionamento dell'applicazione WhatsApp¹²⁰ permetteva di comporre un archivio delle vicende di

¹¹⁷ “You know, these people, they lie a lot. I don't even trust them. But I signed”.

¹¹⁸ Per un approfondimento sul concetto di “performatività” in diversi ambiti disciplinari che intersecano le scienze linguistiche si veda Duranti (2001).

¹¹⁹ Nel caso di documenti scritti tale disuguaglianza agisce anche sul piano della *literacy*. Sharon ha dichiarato più volte di non aver frequentato la scuola durante l'infanzia, e di aver acquisito abilità lettoscrittorie in modo non formalizzato e frammentario. Ha dimostrato di non avere dimestichezza con la parola scritta, se non in modo sommario, riuscendo a leggere solo brevi sintagmi isolati.

¹²⁰ Com'è noto, le chat WhatsApp, grazie anche al sistema di archiviazione periodico in un *cloud* tramite *backup*, permettono di conservare, e insieme secretare, un'ampia mole di dati e di documenti multimodali

Sharon¹²¹, cui avrebbe potuto attingere in qualsiasi momento¹²². Inoltre, il fatto che io potessi ascoltare direttamente le conversazioni mi permetteva di conoscere le vicende¹²³ senza che Sharon dovesse raccontarmele, evitando così eventuali criticità di restituzione (incomprensioni, omissioni, dimenticanze, ecc.). Una simile connotazione testimoniale sembra muovere anche l'abitudine di farmi partecipare alle conversazioni tramite chiamata in vivavoce, all'oscuro degli altri partecipanti. In queste occasioni la telefonata, che mi includeva nel *setting* interazionale, prendeva avvio prima del suo inizio. Nei momenti precedenti all'incontro con i suoi interlocutori, Sharon mi forniva gli elementi di contesto utili a partecipare¹²⁴ e a coglierne quindi più aspetti possibile. La mia presenza, seppur invisibile e silente, precedeva e spesso seguiva la conversazione, potendo così condividere con Sharon aspetti *matapragmatici*, nelle sue accezioni metaconversazionali e di sottotesto¹²⁵. In questa ulteriore declinazione, la *mistificazione* assume le tinte della *manipolazione*, poiché Sharon tenta di alterare la realtà, influenzando e modificando la scena conversazionale. Quando mi includeva manifestamente attraverso la chiamata in vivavoce¹²⁶, infatti, la giovane alterava alcuni degli elementi che costituivano l'evento interazionale.

Per l'analisi di questa pratica è utile considerare gli studi che, a partire da apporti diversi che vanno dalla sociologia alla filosofia del linguaggio, all'etnometodologia, alla linguistica conversazionale, all'antropologia del linguaggio, passando per l'etnografia della comunicazione, danno forma a quella che possiamo definire l'"analisi del discorso"¹²⁷. Le sue tecniche tentano di cogliere nella complessità dei fattori che partecipano all'interazione umana (scritta o orale), significati innanzitutto sociali e culturali. Ritengo utile considerare ecletticamente l'insieme di questi apporti per l'interpretazione delle *pratiche manipolatorie* di Sharon, al fine di considerare la complessità dei fattori implicati, anche correndo il rischio di sconfinare tra le discipline o di trasgredire al principio di uniformità dell'impianto analitico e teorico.

Affinché risulti il più possibile chiara l'interpretazione che propongo della *dissimulazione* e delle *manipolazioni* di Sharon, prenderò ad esempio una delle molte occasioni in cui si è verificata.

(audio, video, foto, testi).

¹²¹ La possibilità di riprodurre un prodotto simbolico da parte dei mezzi di riproduzione è definita da Thompson *capacità di riproduzione* (Thompson, 1995).

¹²² Sharon durante le nostre conversazioni faceva frequentemente riferimento a documenti e materiali digitali che mi aveva precedentemente inviato tramite WhatsApp.

¹²³ Secondo la selezione che lei ne faceva.

¹²⁴ Luogo, partecipanti, motivo dell'incontro, obiettivi, stato d'animo.

¹²⁵ Rispetto alle registrazioni e il loro invio a posteriori, le telefonate costituivano un rischio per Sharon, poiché i suoi interlocutori avrebbero potuto "scoprirla". Anche per questo, ritengo, la giovane non ha mai adottato questa prassi in contesti "delicati" o "rischiosi", come il Tribunale, o la comunità.

¹²⁶ Si noti che Sharon, pur chiamandomi spesso pochi minuti prima di recarsi all'appuntamento in questione, mi telefonava nuovamente solo una volta entrata e dopo i primi scambi coi suoi interlocutori, introducendomi agli astanti. In questo modo non solo giustificava agli altri la mia presenza – identificandomi nei modi che riteneva più utili – ma *dissimulava* il fatto che fosse architettata, secondo un vero e proprio copione della *messa in scena*, via via consolidatosi.

¹²⁷ Per una panoramica sull'analisi del discorso, sulle sue confluenze e gli apporti disciplinari, sulle sue applicazioni, si vedano Duranti (2000b); Blommaert (2005).

4.8.3 Una mattina in segreteria

Lo scambio è avvenuto ad agosto del 2024, in occasione della convocazione di Sharon presso la segreteria della nuova scuola di Kevin. Dopo aver finalizzato le procedure per il trasferimento del bambino dall'istituto scolastico vicino alla comunità a quello nel comune dove il nucleo familiare si era autonomamente trasferito¹²⁸, il Dirigente amministrativo del nuovo istituto chiamò la donna per segnalare alcune criticità nella pratica amministrativa, anche a seguito di una telefonata dell'assistente sociale che fino ad allora aveva avuto in carico la famiglia. L'uomo le chiedeva di recarsi nella segreteria dell'istituto al più presto, per chiarire la situazione. Allarmata dalla possibilità che l'ingerenza dell'assistente sociale ostacolasse nuovamente il suo trasferimento, la ricomposizione della sua quotidianità e della sua unità familiare anche al di fuori della comunità di accoglienza, Sharon condivise con me l'accaduto e chiese la mia disponibilità a partecipare via telefono al suo incontro. I suoi interlocutori avrebbero dovuto comprendere chiaramente – e io avrei dunque dovuto spiegare perentoriamente – che l'assistente sociale non aveva più alcuna giurisdizione su di lei.

Una volta avviato il colloquio, prima di telefonarmi la donna registrò gli scambi iniziali della conversazione¹²⁹. Questa prima fase della comunicazione si concluse con la richiesta di spiegazioni circa la telefonata dell'assistente sociale di Sharon, pochi giorni prima¹³⁰:

Ds: ?lei è seguita dall'assistente sociale da qualcuno?

S: e: +assistente sociale:+ sì+prima+ma adesso io non ti serve questo l'assistente sociale

Ds: ?quindi l'assistente sociale non la segue più?=
=no no no+%no segue più%

S: =no no no+%no segue più%

Ds: perché e:+em++da noi è stato detto invece che c'è un'assistente sociale alle spalle

S: sì adesso=

Ds: =di [nome del comune]=

S: =DI [NOME DEL COMUNE]SÌ+ma io adesso solo cercando un altro in questo la zona

Ds: ?ma l'assistente sociale di [nome del comune] lo sa che lei ha fatto il trasferimento?¹³¹

S: sì sì sì¹³²+tutto

Ds: ah

S: tutto lei capac+lei+mm+parlare con lei e lei capisce tutto

¹²⁸ Una volta conclusosi il progetto di semi-autonomia, voluto dal Tribunale dei minori di Torino, il nucleo si trasferì in un altro comune della Città Metropolitana.

¹²⁹ Sharon mi inviò la registrazione delle prime fasi conversazionali solo la sera, e solo allora conobbi gli scambi avvenuti nei momenti immediatamente precedenti alla mia partecipazione.

¹³⁰ Partecipavano alla conversazione Sharon (S), la dirigente scolastica (Ds) e il dirigente amministrativo (Da).

¹³¹ Il tono della domanda è retorico.

¹³² Sharon pronuncia con tono acuto della voce.

Ds: okay

Da: ?tu hai il telefono di questa assistente sociale?

S: no *but* in questo periodo io non ce l'ho più

Da: %non ce l'ha più%

S: no

Da: no perché a me un giorno %non adesso ma qualche tempo fa% mi hanno chiamato da [nome del comune] %infatti io ho spiegato (xxx)%+che +mm come se il nulla osta non doveva essere chiesto

S: %okay%¹³³

Da: come se tu da mamma non potevi chiedere il nulla osta nella scuola di:+ di [nome del comune]

S: okay

Da: e quindi loro dicevano che c'era un problema+!ma io non so qual è il problema!

S: per questo ehm+mi scusa

La registrazione si interruppe bruscamente perché Sharon mi telefonò per includermi nello scambio. Riporto nel diario di campo:

Sharon mette il telefono in viva voce e risponde la dirigente scolastica, che inizialmente è restia a parlare con me, perché sembra non capire per quale ragione Sharon mi abbia interpellata. Quando, su sua imperativa richiesta, le spiego perché la conosco e mi qualifico (scuola in cui lavoro, nome e cognome), sembra ammorbidirsi: le spiego che sono stata l'insegnante di Sharon (e non di Kevin, come inizialmente pensava) e che, quando deve occuparsi di pratiche burocratiche un po' "complicate", mi chiama perché io medi sia da un punto di vista linguistico che "culturale" (mentre lo dico strizzo nervosamente le palpebre). Lei dice che, sì, effettivamente "noi parliamo lo scolese, e non è sempre facile, mi rendo conto". Da quel momento non mi chiama più "signora" ma "professoressa"; mi pare che si rilassi e si fa disponibile, anche nei confronti di Sharon. Mi dice così che è stata contattata dall'assistente sociale di [nome del comune], la quale ha detto che il trasferimento dalla scuola di [nome del comune] non sarebbe possibile e che ci sono dei problemi – problemi non specificati. Ne chiede conto a me, ma io le spiego che non me ne occupo, sono solo un'insegnante, e do una mano a Sharon esclusivamente nelle questioni in cui mi chiede aiuto (bluffo). Aggiungo tuttavia che non mi risultano provvedimenti sulle responsabilità genitoriali di Sharon, che quelli col tribunale dei minori di Torino sono ormai chiusi da tempo" (Diario di campo, agosto 2024).¹³⁴

¹³³ Tono ascendente, interrogativo.

¹³⁴ La conversazione si chiuse subito dopo, anche perché la dirigente era evidentemente infastidita dalla mia presenza telefonica, imposta da Sharon. Goffman (1981) definisce "status di partecipazione" la relazione che ogni persona in una situazione ha con ciò che viene detto; la dirigente scolastica reagisce con autorità all'opacità del mio "status di partecipazione": sembra infastidirla sia che Sharon non sia stata chiara sulla mia identità, sia il fatto di non potermi "prefigurare come ricevente" (*prefigurazione del ricevente*: Schegloff, 1972).

Il fatto che io non fossi fisicamente presente confonde l'interpretazione del contesto conversazionale da parte dei partecipanti e gli sviluppi della conversazione, andando a influire direttamente sulle dinamiche intersoggettive tra gli attori coinvolti. È proprio nello scarto che deriva dalla *dissimulazione* di Sharon – nel vuoto di riferimenti di *habitus*¹³⁵ e in alcune anomalie del rituale conversazionale¹³⁶ – che la donna contende il potere interazionale con gli interagenti. Quello conversazionale si configura come forma di *potere simbolico* (Thompson, 1995); lo intendo, infatti, come possibilità di *manipolazione* della dimensione *performativa* dell'interazione da parte di Sharon, attraverso l'*alterazione* delle relazioni intersoggettive tra gli attori in gioco, possibilità ingenerata dal potere scòpico¹³⁷ che deriva dalla mia “presenza– assenza”. Mentre, infatti, gli interlocutori di Sharon non avevano riferimenti per identificarmi sulla scena interazionale¹³⁸, non potendo così preconfigurarmi come ricevente (*prefigurazione del ricevente*¹³⁹: Schegloff, 1972), la donna poteva contare su precisi riferimenti contestuali (oltre che sulla loro *hexis corporea*) per identificare i partecipanti, il loro ruolo, e le diverse dimensioni dell'interazione¹⁴⁰. Tale scarto deriva dall'assenza del corpo e, con lui, degli elementi di riconoscimento di cui è portatore, in una prospettiva sulla comunicazione di tipo pragmatico e sociale. L'opacità di ordini diversi di *indessicalità* (Silverstein, 2003) costringe gli interlocutori a uno sforzo immaginativo¹⁴¹, unico riferimento per la definizione del loro posizionamento sulla scena conversazionale. Nel vuoto lasciato all'immaginazione dei partecipanti risiedono le

¹³⁵ Sebbene non sempre considerata in ambito linguistico, la nozione di *habitus* appare rilevante per l'analisi conversazionale. Elaborata da Bourdieu nell'evoluzione della sua opera, si rappresenta come una struttura di percezione e valutazione da parte degli interlocutori e insieme struttura generativa di azioni e pratiche, che permette di tenere in considerazione contemporaneamente aspetti cognitivi, individuali, conversazionali, con quelli sociali e intersoggettivi. Parte dell'*habitus* è affidato allo sguardo, e quindi alla corporeità dei partecipanti. È pertinente prendere in esame la dimensione “corporea” della conversazione (*hexis corporea*: l'incorporazione delle norme sociali), e cioè gli aspetti che ineriscono alla presenza fisica degli interagenti (la prossemica, ma anche gli elementi che riguardano il loro aspetto, e il modo in cui si muovono e comunicano sulla scena conversazionale), per esempio attraverso lo sguardo (*dimensione scopica*: Goodwin, 1981). L'*hexis corporea*, nell'accezione bourdieusiana, contempla anche la voce, che è invece l'unico elemento corporeo effettivamente in gioco nelle conversazioni telefoniche prese in esame.

¹³⁶ Appare anomalo il fatto che una persona non formalmente incaricata dialoghi con il personale della scuola sulla situazione della famiglia coinvolta, e ancor più che l'interazione si svolga in parte *de visu* e in parte al telefono.

¹³⁷ La facoltà cioè di non essere vista.

¹³⁸ La definizione di “scena interazionale” fa riferimento alle teorie di Goffman sulle interazioni umane attraverso la metafora teatrale. Le intuizioni di Bourdieu e Goffman sono state reinterpretate in termini linguistici e pragmatici dagli antropologi del linguaggio, tra questi Asif Agha e Michael Silverstein, che hanno utilizzato le nozioni, rispettivamente, di *register* (e *enregisterment*: Agha, 2005) e *indexical order* (Silverstein, 2003). Queste ultime permettono di tenere in conto contemporaneamente dimensioni sociali, interazionali e linguistiche della comunicazione, le quali contribuiscono a individuare le identità sociali degli interlocutori (*discourse figure*: Agha, 2005) negli usi che essi fanno del linguaggio inteso come “modi di parlare”, e della semiotica della comunicazione (*figure of personhood* [*Ibid.*]).

¹³⁹ Attraverso la definizione di *recipient design*, Schegloff evidenzia il fatto che i parlanti pianificano il loro discorso anche a seconda del ricevente, e cioè in base alla valutazione che ne fanno come membro di un particolare gruppo o classe sociale. La nozione ha degli evidenti punti di contatto con quella di *habitus* e di una concezione dell'agire dei partecipanti secondo classificazioni sociali incorporate.

¹⁴⁰ Nel modello dell'*evento linguistico* di Jakobson (1963), e nelle sue applicazioni all'interno dell'*etnografia della comunicazione* da parte di Dell Hymes (1964; 1972) le forme linguistiche vengono considerate in relazione alle funzioni sociali.

¹⁴¹ Molto spesso gli interlocutori mi chiedevano se fossi un'avvocata – incarnazione del ruolo della legge, generalmente temuto. Nel caso precedentemente citato invece, la dirigente scolastica mi chiese perentoriamente di qualificarmi, nel tentativo di mantenere il controllo della situazione e del processo interazionale.

potenzialità *manipolatorie* di Sharon attraverso la regia della *messa in scena*. Per utilizzare la nozione comune a Goffman e all'“etnografia della comunicazione” di Hymes (1972; 1974), è l'opacità della mia *partecipazione* a turbare l'*habitus* nel quale gli interlocutori di Sharon si orientano per identificare il mio ruolo, collocarmi nella scena conversazionale, e quindi interpretare la mia azione via telefono – e dunque anche quella di Sharon¹⁴².

È utile considerare un ulteriore aspetto interpretativo, che riguarda la disuguaglianza linguistica, anticipato in precedenza. Quando Sharon mi include nella scena interazionale cede temporaneamente il suo ruolo di interlocutrice (sul piano verbale), come testimonia il fatto che la presenza del telefono non si faccia (letteralmente) voce a supporto dei suoi turni, ma in loro sostituzione. L'attore-parlante (*speaker-actor*: Agha, 2004) sembra temporaneamente sdoppiarsi: da una parte in una dimensione di corpo (*figure of personhood*), attraverso la presenza di Sharon che si rappresenta nelle sue possibilità semiotiche non-verbali, e dall'altra in una meramente linguistica (*discursive figure* o *figure performed through speech*: Agha, 2005) tramite mia voce al telefono. Ciò non significa che Sharon dia vita a un "Frankenstein interazionale"; piuttosto sollecita i suoi interlocutori ad associare la sua *hexis corporea* alla mia presenza linguistica – come dimostra, per esempio, il fatto che interloquiscano verbalmente con me e non più con lei, e che lei non “passi” il telefono ai suoi interlocutori, ma lo condivida tramite vivavoce. Oltre a rappresentare un espediente per riequilibrare la disuguaglianza linguistica (Blommaert, 2005) sfruttando il mio ruolo di interprete – accuratamente istruita e diretta – della sua *voce*, questo fatto agisce contestualmente sull'identità interazionale – e quindi anche sociale – di Sharon, associata ai *linguaging*. In altre parole, se i *linguaging* sono identificati dagli interlocutori come elementi *indessicali* che segnalano l'appartenenza a gruppi sociali (Agha, 2005) – in questo caso *razzializzati*, o connotati dal punto di vista della classe (Rosa & Flores, 2017) – il fatto che la sua presenza (*figure personhood*) fosse associata al mio “modo di parlare”¹⁴³, modifica la percezione stessa di Sharon come interagente.

La dimensione *metapragmatica* del *discorso* (Silverstein, 1993), intesa come riflessione sul dire e sulle interazioni¹⁴⁴, appare essenziale nelle prassi e nelle *tattiche* agite da Sharon. È infatti nel registro metapragmatico che si sostanzia l'elaborazione della *menzogna*, così come l'ho intesa attraverso le sue diverse declinazioni. Tale dimensione è localizzata nei momenti preliminari e successivi alle interazioni – nello spazio della *confabulazione* – e nelle interazioni stesse, attraverso i posizionamenti di Sharon, che si manifestano anche nel silenzio che accompagna la mia partecipazione in vivavoce. È quindi uno spazio riflessivo, creativo e agentivo, finalizzato a smascherare le menzogne altrui (*verifica*), a dissimulare la sua identità conversazionale (*mistificazione*) e a manipolare (*manipolazione*) il divenire delle interazioni. In quello stesso spazio simbolico si rappresenta anche la nostra *complicità*, che ha risvolti pragmatici (nella *tattica*) e metodologici (relativi cioè alla ricerca etnografica).

¹⁴² *Partecipazione* si riferisce sia alla presenza sulla scena interazionale, sia al coinvolgimento vero e proprio, che si esprime attraverso la semiotica del corpo, la quale accompagna la dimensione verbale della conversazione (gesti, espressioni, sguardi, alterazioni della voce).

¹⁴³ L'italiano, declinato secondo le possibilità discorsive, retoriche e linguistiche di uno specifico registro, in un determinato contesto interazionale.

¹⁴⁴ Come si è già visto, la riflessione di Sharon va intesa in senso ampio, poiché contempla i partecipanti e i loro atteggiamenti, gli obiettivi, i posizionamenti e gli stati d'animo, oltre che i loro *discorsi*.

4.8.4 Aspetti metodologici

Le pratiche di *dissimulazione* di Sharon sollecitano una riflessione sul ruolo della ricercatrice sulla scena etnografica, non solo per il fatto che la scelta di credere (e a chi credere) è di per sé un posizionamento di campo, ma anche perché alcune delle *mistificazioni* di Sharon richiedevano la mia diretta collaborazione nella *menzogna*, in termini di *finzione*. Le strategie attraverso cui Sharon gestisce la *mistificazione* hanno posto la *finzione* al centro del suo ordinario, e in particolare delle sue prassi per la gestione della sua quotidianità sotto sorveglianza. Il ruolo che la giovane mi ha registicamente assegnato nella *messa in scena* ha reso evidente quanto sia porosa la linea di confine tra l'osservazione e l'azione della ricercatrice sul terreno etnografico. Possiamo definire questo doppio posizionamento, che ha trovato una sintesi nel processo di *confabulazione* e *co-finzione*, attraverso una declinazione di ciò che Nicola Mai definisce “*intimate autoethnography*” (Mai, 2018). La nozione costituisce un punto di congiunzione tra la relazione profonda che lega l'osservatrice ai soggetti della ricerca (“*intersubjective intimacy*”) e la dimensione riflessiva e autoriflessiva della ricercatrice sulle relazioni che intrattiene coi soggetti (“*intimate ethnography*”: Hoefinger, 2013). Benché io abbia scelto di non esplorare nell'analisi gli aspetti emozionali dell'osservazione e dei rapporti coi soggetti, appare evidente che la relazione intersoggettiva e umana con le donne protagoniste della ricerca, e in particolare con Sharon, ha giocato un ruolo determinante sul piano epistemologico e metodologico. Non solo quegli spazi di coazione intersoggettiva si sono rivelati imprescindibili nel processo etnografico, ma soprattutto sono essi stessi oggetto di indagine, in quanto strumento dell'agire *mistificatorio*. Tramite la descrizione della collaborazione scaturita da una relazione lunga e “sodale” – basata sulla condivisione di fiducia, di alcuni vissuti¹⁴⁵, ma soprattutto di “segreti” – ho cercato di evitare il più possibile il “banale egotismo” di un'etnografia autoriflessiva (Probyn 1993: 80), che contribuisce al consolidamento della dicotomia tra “il sé” dell'osservatrice e “l'altra”, l'osservata (Mai, 2018: 22). L'implicazione personale nell'*azione mistificatoria* offusca la distinzione tra ricercatrice e soggetto della ricerca, e sovverte in parte i ruoli, ribaltando la prospettiva di oggettivazione del secondo. Nella *pratica di manipolazione* della scena conversazionale¹⁴⁶ è lei a tenere le redini della regia e a dare forma al canovaccio, decidendo quale ruolo dovessi impersonare, secondo quali obiettivi e a partire da quali presupposti. Considero tale inversione del processo di oggettivazione rilevante nella riflessione di tipo metodologico, giacché evidenzia l'opportunità di un posizionamento *funzionale* sulla scena etnografica. La letteratura socioantropologica ha ampiamente riflettuto in merito ai processi di selezione e oggettivazione dei soggetti dell'osservazione, che spesso li esenzializzano intorno a caratteristiche “utili” alla ricerca stessa, alimentando il rischio di un atteggiamento estrattivo; ciò soprattutto quando oggetto della ricerca sono “i subalterni”. In questo senso, il fatto che il campo etnografico fosse precedente alla ricerca stessa, come le relazioni coi soggetti, e

¹⁴⁵ L'essere madre, per esempio.

¹⁴⁶ Tale pratica, è utile ricordarlo, si è sviluppata dall'intraprendenza e dalla creatività di Sharon, prima ancora che lei diventasse una dei soggetti della mia ricerca dottorale.

soprattutto che alcune mie caratteristiche fossero funzionali alle donne¹⁴⁷, ha contribuito a riequilibrare alcune asimmetrie che sono tradizionalmente parte della relazione etnografica. “Mettersi a disposizione” dei soggetti della ricerca, come suggerisce Canut (2021a), è, insomma, parte integrante e fondativa del processo di condivisione dell'esperienza etnografica, posizionamento che contribuisce anche a tenere insieme prospettive interpersonali, scientifiche e politiche.

Se entriamo nel dettaglio della pratica che vede la mia collaborazione nella *finzione* di Sharon, emergono anche altri argomenti metodologici. Innanzitutto il fatto che fosse Sharon stessa a fornirmi i testi (documenti, registrazioni, resoconti) risolve l'annoso dilemma del “dato”, e cioè di come la ricercatrice acquisisca e selezioni informazioni su cui basare la ricerca, in che modo le renda tali e come si evolvano. In questo caso è il soggetto stesso a scegliere “le informazioni”, sia relativamente alle *menzogne* dei suoi interlocutori, sia riguardo alle sue stesse *dissimulazioni*; è proprio tale attività di selezione a costituire il suo punto di vista sulla *menzogna*, oggetto di indagine. Inoltre, nei casi in cui Sharon mi rendeva complice diretta delle sue *finzioni*, sembra lei stessa condensare in azione ciò che l'etnografia considera co- costruzione del campo etnografico: le *confabulazioni* e le *messe in scena* si rappresentano come vere e proprie co-azioni, le quali ribadiscono in modo inequivocabile quanto l'osservatrice non possa considerarsi esterna al campo né osservatrice distaccata, ma ne sia profondamente implicata, influenzandolo (Pavanello, 2009). Questa constatazione è particolarmente rilevante quando si ha a che fare con le cosiddette *tattiche*, e le interpretazioni che la ricerca ne propone, soprattutto in termini di “resistenza”.

4.9 Che cosa resta oltre la “resistenza”?

Nel corso del capitolo abbiamo potuto intravedere in che modo le donne che abitano questa ricerca interagiscono con un ambiente che si definisce educativo. Ho messo in luce in particolare la *menzogna* come pratica a cui esse fanno ricorso in contesti nei quali i rapporti di forza appaiono per lo più sbilanciati, a sfavore delle soggettività di donne, di madri *razzializzate*, di richiedenti asilo, di “immigrate”, ecc.; soggettività che prendono forma all'interno di *discorsi* comuni e pubblici, figure di cui queste donne sarebbero ontologica, eterodiretta, incarnazione.

La *menzogna* è emersa nell'indagine etnografica come una *tattica* cui i soggetti ricorrono “in uno spazio che non è loro”, per parafrasare De Certeau (1990). La definizione dello studioso francese offre spunti di riflessione rilevanti per aiutarci a comprendere il tipo di relazione che queste donne intrattengono con le istituzioni, e in particolare con le persone che si posizionano sulle scene interazionali come loro rappresentanti in carne e ossa. La *tattica*, infatti, mette in evidenza uno sbilanciamento di potere tra gli interlocutori, in un contesto che vede uno dei due nella posizione di “ospite” – non avendo lo stesso controllo dei termini del *discorso* e delle grammatiche in cui essi trovano senso – e mette in evidenza

¹⁴⁷ “Utili”, si potrebbe altrimenti dire, come il fatto di essere madre, di conoscere alcuni ambienti educativi con i quali dovevano interagire, di essere un'insegnante, di saper maneggiare un registro di italiano funzionale alle loro *tattiche* e di poter dialogare con loro in inglese o in francese.

la natura residuale del loro spazio di azione. D'altra parte, *tattica* contribuisce a rappresentare quanto il potere si dispieghi in una dimensione dialettica – e non ontologica e predeterministica – come anche i rapporti di dominazione. In altre parole, benché le interazioni in cui la ricerca etnografica ha indagato le traiettorie delle donne denuncino la natura sbilanciata delle relazioni, ciò non impedisce ai soggetti di contendersi il potere con i loro interlocutori su un piano simbolico e materiale. Williams (1979), a partire dalle nozioni gramsciane di “egemonie” e “resistenze”, le considera in relazione processuale; questa dinamica contribuisce a indirizzare lo sguardo non solo verso le forme dell'oppressione, ma anche verso le fenditure prodotte dai soggetti nell'ordine egemonico. Il potere cui faccio riferimento in queste pagine non è una questione ontologica e verticale (il “Potere”, con la lettera maiuscola), ma orizzontale, radicata nelle relazioni e negli scambi intersoggettivi (Quarta, 2017), che pur sono rifrazioni di rapporti di forza più ampi, situati in un universo simbolico che permea lo spazio sociale. I fatti raccontati riguardano le vicende particolari di alcune donne incontrate sul campo e le vedono al confronto con le istituzioni – la scuola, i centri di accoglienza, le comunità protette, i servizi socio– assistenziali. Sono quindi vicende che riguardano determinati soggetti che si contendono il potere in contesti precisi. Mi è sembrato, insomma, rilevante guardare alle interazioni – in senso linguistico, sociale e interpersonale – tra le donne della ricerca e le istituzioni come spazi di contesa e rimpallo del potere. Non già come semplice dialettica tra “dominanti” e “dominati” positivisticamente intesi, ma come modalità in cui gli individui agiscono il potere, pur senza disconoscere i riferimenti socioculturali e simbolici, i corsi e i ricorsi storici di quelle relazioni e la consistenza sociale e politica di quelle soggettività. Questo fa sì che nessuno sia aprioristicamente “detentore di potere” e qualcun'altra “oppressa”. L'assistente sociale che dialoga con Sharon non è (solo) il Potere dello Stato (D'Orsi, 2017) che interagisce con una donna “immigrata”, madre sola, *razzializzata*, ma è una donna che *inter–agisce* con un'altra in un contesto specifico, storicamente, interazionalmente e intersoggettivamente determinato. In tale disputa l'interlocutore delle donne non è lo Stato, inteso come il centro unitario di potere e del Potere, ma “un insieme sfaccettato di relazioni, pratiche e discorsi” (D'Orsi, 2017: 103). L'interlocuzione si personifica negli scambi locali e interpersonali con operatrici, educatrici, assistenti sociali, insegnanti e volontarie. Con esse i soggetti intrattengono relazioni e esperienze quotidiane, attraverso le quali esse ne colgono tratti individuali, peculiarità, abitudini: sembianze esse stesse di quel potere. Nessuna delle donne ha nominato lo Stato, né si è riferita a un potere sovraordinato e sovraordinante: i loro *discorsi* si rivolgono a individui specifici che abitano il loro ordinario. *Discorsi* e prassi osservate sul campo hanno quindi decostruito definitivamente l'idea di uno Stato dominatore e soverchiante, senza volto e contorni, incarnazione stessa del Potere da cui difendersi e da combattere, a cui “resistere”; questa è piuttosto una concezione che risiede nel *discorso* scientifico, rispondendo a determinate economie politiche ed intellettuali, ma non emerge da chi ha partecipato al processo etnografico.

Se consideriamo le persone “potenzialmente alla pari” nel contendersi il potere, allora restituiamo potenzialità a tutte, anche alle donne “subalterne”. Sul piano analitico una prospettiva così delineata aspira ad analisi “descrittive”, più accurate e stratificate, piuttosto che tese a confermare e compiacere in veste “prescrittiva” (Quarta, 2017) il posizionamento

politico di chi scrive. In quest'ultima accezione gli effetti si situano anche sul piano ideologico. Benché quella riportata in queste pagine sia un'etnografia manifestamente “impegnata” – o “militante”, che dir si voglia – reputo che uno sguardo politico non possa posizionarsi nelle prospettive a priori (*Ibid.*: 96), piuttosto rivelarsi negli interstizi, nei risvolti inattesi.

Se il potere è un gioco dialettico tra gli attori sociali, se l'utilizzo di categorie quali “oppressore” e “oppressa” svislano la complessità delle *inter-azioni* tra i soggetti, allo stesso modo dobbiamo rivedere la definizione di “resistenza”, implicata in una teoria del potere che mira a tenere in conto i processi dialettici attraverso cui è agito (Weedon, 1989: 109). L'analisi critica del concetto di “resistenza”, che Abu-Lughod ha proposto già nel suo contributo del 1990¹⁴⁸, appare sempre attuale nel cercare di mettere in guardia da un atteggiamento romantico, e quindi anche predeterministico, sui tentativi che le soggettività “opresse” intentano nei confronti dei loro “oppressori”. Al netto della scelta terminologica o degli spunti decostruttivi proposti dall'Antropologa a favore di colleghe e colleghi delle scienze sociali, mi sembra interessante considerare la relazione che “la resistenza” intrattiene con la definizione di potere e di come si rappresenti nella realtà sociale. Se il “Potere” si manifesta in un mondo di “dominati e oppressori” come azione verticale e monodirezionale, repressiva, cui i secondi oppongono una “resistenza” effimera, votata alla mera sopravvivenza, una realtà che consideri il potere (questa volta con la “p”, minuscola) anche in modo positivo¹⁴⁹, concede un valore più sfaccettato all'azione degli individui. “Dove c'è resistenza c'è potere”, suggerisce Abu-Lughod ribaltando l'assunto che è alla base della concezione romantica “dove c'è Potere c'è resistenza”. In questo senso la “resistenza” non è solo una forma di “contropotere”, ma è un'accezione complessa del potere in relazione a dinamiche intersecate e plurime, che riguardano aspetti differenti della realtà sociale e soggettiva.

Calando questo *discorso* nel contesto specifico della ricerca, le azioni che le donne intentano nel rapportarsi alle istituzioni non sono declinazioni della loro “resistenza” alla dominazione come la concepisce, per esempio, la militanza femminista e anticoloniale (Abu-Lughod, 1990b: 147). Sono piuttosto l'espressione di un'azione su fronti diversi e interconnessi, che contempla la pluralità dei loro posizionamenti e delle loro posizioni, dei loro interlocutori (reali o immaginati che siano) sulla scena sociale translocale. Ne derivano interpretazioni stratificate di tale *resistenza*, che guardano ai diversi mondi e ai piani di significazione del loro agire.

In questo senso la nozione si rivela significativa nella sua accezione di “diagnosi del potere”, suggerisce Abu-Lughod, poiché contribuisce alla definizione analitica del potere¹⁵⁰, dei soggetti e dei modi con cui essi lo contendono nei contesti considerati, piuttosto che alla descrizione delle forme di opposizione al Potere. Una tale prospettiva scardina la cristallizzazione delle donne migrazione intorno alla loro *vulnerabilità* – la quale nei contesti

¹⁴⁸ Abu-Lughod (1990b), *The Romance of Resistance: Tracing Transformations of Power Through Bedouin Women*, “American Ethnologist”, Vol. 17, 1: 41–55.

¹⁴⁹ Il potere inteso in modo positivo contempla la ricerca di piacere, di conoscenza, di beni e di *discorsi* (Foucault, 1980).

¹⁵⁰ Come si dispiega il potere e le forme attraverso cui si rappresenta.

educativi si traduce come “impotenza” – restituendo loro potenzialità.

Che cosa resta dunque della “resistenza” che emerge dalle pratiche di *menzogna* agite dalle donne, nei tentativi di opporsi a un Potere soverchiante da parte delle istituzioni e dello Stato?

We could continue to look for and consider non trivial all sorts of resistance, but instead of taking these as signs of human freedom we will use them strategically to tell us more about forms of power and how people are caught up in them (Abu-Lughod, 1990b: 42).

Rimangono i contorni e le traiettorie che il potere traccia sulla tela, come rappresentazione della molteplicità dei fattori in gioco: della storia coloniale, dei rapporti che le donne intrattengono con la realtà sociale attraverso i diversi piani dell'intersezionalità, delle relazioni che si giocano tra i mondi locali e translocali che esse abitano e le soggettività proteiformi che esse interpretano, più o meno consapevolmente, e in modo più o meno accondiscendente.

Capitolo quinto. Divenire materni nella diaspora: madri dalla lingua sbagliata

5.1 Ineguaglianza linguistica, materno e genere

La nozione di *voce* è stata definita da Hymes (1966) in termini sociolinguistici come la capacità degli esseri umani di farsi comprendere, di saper cioè adattare le forme della loro comunicazione al contesto e di creare le condizioni favorevoli per la comprensione desiderata. Una tale concezione presuppone la necessità di un approccio etnografico al dato linguistico, per riuscire a cogliere cosa fanno i parlanti con le risorse a loro disposizione e in che modo il linguaggio agisce nella complessità del sociale (Hymes, 1972; Gumperz, 1982; Blommaert, 2005; 2010; Duranti, 2001). Anche se le forme linguistiche sono identiche o simili, infatti, il modo in cui vengono incorporate nell'azione sociale possono cambiare sostanzialmente, così come i significati che assumono.

Nelle argomentazioni che propongo, la nozione di *voce* interagisce con due tematiche centrali nella ricerca: la mobilità e la disuguaglianza. La mobilità si riferisce sia al movimento delle persone sia alle loro “risorse linguistiche” (Blommaert, 2010) e ai *discorsi* (Blommaert, 2005). Col movimento degli individui attraverso gli spazi sociali e translocali, “risorse linguistiche” e *discorsi* sono sottoposti alla variazione della loro interpretazione, della loro valutazione e della loro intelligibilità rispondendo cioè a differenti *ordini di indessicalità* (Silverstein, 1998; 2003). Questi ultimi si riferiscono al valore delle risorse linguistiche su un piano intralinguistico e sociolinguistico, e al loro significato in termini interpretativi e di senso. Nella prima accezione la comprensione di ciò che viene espresso include sempre anche la sua valutazione sulla base di fattori sociali, storici e culturali (Blommaert, 2010). Nella seconda gli aspetti intralinguistici¹, interlinguistici², e metapragmatici³ (Silverstein, 2003), concorrono nella definizione di ciò che viene detto e fatto nella comunicazione. In entrambi i casi gli *ordini indessicali* dialogano con la questione della disuguaglianza linguistica⁴ (Blommaert, 2005).

¹ I significati che una stessa forma linguistica assume nei diversi contesti.

² I significati che cambiano forma nei diversi *linguaging* e nei rapporti tra diversi “modi di parlare”.

³ La definizione e la valutazione delle forme del parlare contribuiscono alla costruzione dei significati, partecipando al processo di “comprensione e valutazione” che accompagna il linguaggio come azione sociale.

⁴ Per approfondimenti sul tema della disuguaglianza linguistica si vedano: Blommaert (2005); Bremer *et Al.* (1996); Piller (2007); Roberts *et Al.* (2005).

La tematica della disuguaglianza linguistica è oggetto di attenzione da parte della sociolinguistica critica, della linguistica acquisizionale (soprattutto in riferimento all'apprendimento di “lingue seconde” da parte di apprendenti con background migratorio) e della glottodidattica. Alla luce della letteratura che afferisce alle diverse aree disciplinari, risulta evidente una sua diversa interpretazione da parte della prima, rispetto alle seconde. Gli studi sociolinguistici critici⁵, infatti, considerano la disuguaglianza linguistica come prisma attraverso cui indagare il complesso delle ineguaglianze che affondano le loro radici in processi storici in cui *razza*, genere, classe, appartenenza etnica e religiosa, orientamento sessuale, disabilità, ecc. sono identificati come fattori di differenziazione e gerarchizzazione tra gruppi sociali e “comunità immaginate” (Anderson, 1983), a seguito soprattutto di dinamiche economico–sociali. In quest'ottica pratiche linguistiche, *language policies* e ideologie linguistiche sono rappresentazione e co–costruzione di tali classificazioni, sul piano simbolico e sostanziale – “a linguistic regime of the social” (Inoue, 2003: 157). Linguistica acquisizionale e glottodidattica invece, concentrate soprattutto sui processi e i progressi in direzione di una “lingua target”, hanno esplorato principalmente la concretizzazione della disuguaglianza nel linguaggio, ponendo l'attenzione sugli elementi linguistici in cui essa mostra i divari tra i parlanti rispetto a una norma di riferimento, e sugli strumenti e le tecniche atti a colmarli. In altre parole, mentre gli studi critici hanno indagato i fattori di ordine sociolinguistico alla base delle disuguaglianze, quelli glottodidattici si sono occupati di affinare tecniche di indagine e strumenti per identificare e riparare lo svantaggio linguistico. La sostanziale differenza tra le due prospettive emerge a partire dalla prospettiva adottata sulle prassi linguistiche. È emblematica in particolare la nozione di *listener subject* proposta da Inoue (2003)⁶, attraverso la quale la sociolinguista guarda alle ideologie linguistiche – e quindi alle forme della discriminazione che sono sottese alle pratiche semiotiche e del linguaggio – ponendo l'attenzione sulla percezione di chi ascolta e non a chi parla. La proposta di Inoue⁷ costituisce un cambio di prospettiva sostanziale, poiché mira a denaturalizzare i parametri di classificazione dei *languageing*, piuttosto che a colmare lo scarto tra prassi e norma, scardinando così le logiche che sono alla base della disuguaglianza linguistica. Le cosiddette *critical pedagogies* hanno fatto propria questa prospettiva, riuscendo ad applicarla all'educazione linguistica⁸, e proponendo approcci, tecniche e obiettivi linguistici nuovi.

Nelle differenze tra i “modi di parlare” si sostanziano quindi le disuguaglianze tra gli individui, secondo il principio di “consustanzialità semiotica” (*semiotic cosubstantiality*:

⁵ Come per esempio in Agha (2005); Alim (2023); Blommaert (2005); (2010); Canut (2021a); Rosa & Flores (2017; 2023); Pennycook (2001); Piller & Pavlenko (2007); Severo & Makoni (2020).

⁶ Rilevante è anche la definizione di “*indexical inversion*”, processo semiotico che mette in discussione i rapporti temporali “naturali” dell'indexicalità, e cioè tra *indexing* e *indexed* (Inoue, 2004), in riferimento al linguaggio come marcatore di genere.

⁷ Le teorizzazioni di Inoue trovano corrispondenza anche in quelle di Agha attraverso la definizione di *register* e di *enregisterment* (Agha, 2005), influenzato a sua volta anche dalle teorizzazioni di Silverstein sugli *ordini di indexicalità* (Silverstein, 2003) – contaminando altri sociolinguisti e antropologi del linguaggio (Blommaert, 2010; Canut, 2021; Makoni & Pennycook, 2007; Ndhlovu & Makalela, 2021; Severo & Makoni, 2020)

⁸ Alcuni esempi di *critical pedagogies* sono descritti in Alim *et Al.* (2020); Atanga *et Al.* (2013); Darwin & Norton (2015); Norton & Toohey (2004); Pavlenko *et Al.* (2001); Pavlenko & Piller (2007); Pennycook (2001); Piller & Pavlenko (2007); (2008); (2009); Rosa & Flores (2017); (2023).

Blommaert, 2005). L'inequità si rappresenta attraverso le possibilità di *voce* e in ciò che i “modi di parlare” dei soggetti dicono di loro⁹. Il fatto che la *voce* vada, per così dire, a segno, dipende da tutti questi fattori e l'analisi dei rapporti di dominazione – intesi come direzioni del potere nello scambio linguistico (*Ibid.*) – passa dalle forme linguistiche e da cosa fanno gli interlocutori tramite un certo modo di comunicare.

Che cosa accade quando la disuguaglianza linguistica incontra gli immaginari sul materno? Quando questi immaginari diventano norma istituzionalizzata del divenire materno? Quando le forme linguistiche dell'inequità incontrano processi di dominazione neocoloniale su materni *razzializzati*?

5.2 Il materno che si gioca sul dire: la lingua giusta per la buona madre

L'analisi delle vicende e dei contesti proposta nei precedenti capitoli ha messo in evidenza la correlazione che i *discorsi* umanitario e socioassistenziale instaurano tra aspetti linguistici e competenze genitoriali, quando si riferiscono a nuclei familiari identificati tramite la lente de “l'immigrazione”. In queste articolazioni discorsive la *lingua* si fa da una parte emblema di un giusto processo di *integrazione*, e dall'altra rappresentazione identitaria di una cultura *altra*, da correggere attraverso prassi di tipo educativo. La presenza delle donne della diaspora sollecita questi *discorsi* in quanto madri, essendo esse identificate come principali attrici della riproduzione sociale e ponti simbolici per l'*integrazione* della “popolazione immigrata”.

Quando si rivolgono alle famiglie diasporiche, i *discorsi* sulla genitorialità *intensiva* e performativa, che caratterizzano le società occidentali contemporanee (Mattalucci, 2017), si declinano secondo parametri *eticizzati* (Ong, 2003) della relazione genitoriale, delle prassi parentali e dei rapporti intrafamiliari (tra i partner e tra i generi), e quindi anche della figura materna. L'azione educativa rivolta alle donne “immigrate” mira alla loro “liberazione” – declinata nelle accezioni semantiche dell’“autonomia” e dell’“emancipazione” – dal ruolo di angeli del focolare e quindi dalla loro posizione subalterna all'interno dei sistemi patriarcali con cui vengono identificate le loro culture di origine. Tuttavia, è quasi esclusivamente a loro che si indirizzano tali *discorsi* sulla genitorialità. In questo modo non solo si ribadisce, e si cristallizza sul piano del genere, il loro ruolo nel processo riproduttivo, ma si escludono i padri, i partner e gli uomini dalla scena familiare e dal campo dei *discorsi* sulla parentalità, definendo così anche le configurazioni del maschile nella diaspora. Come è emerso dalle riflessioni proposte, tali *discorsi* non sono fissi, e al contempo non possiamo considerarli monolitici nel loro riferirsi alla popolazione “immigrata”. Parte della loro architettura e della loro efficacia deriva dal processo di tassonomizzazione di cui sono artefici, la quale classifica le famiglie e i rapporti familiari, le donne e i divenire materni (Marabello, 2023) a

⁹ Blommaert (2005) definisce “*pretextually marked*” le risorse linguistiche dei parlanti, portatrici di valutazioni di ordine politico-economico. Rispetto a quella di “*raciolinguistic*” (Rosa & Flores, 2017), la definizione lascia maggiore spazio interpretativo al pregiudizio che accompagna le risorse linguistiche dei parlanti, svincolandolo dalla già complessa questione della *razza*, e rendendo più esplicito il fatto che tutti gli individui, seppur in modo differente, sono soggetti al pregiudizio che accompagna il loro modo di parlare in un contesto specifico.

seconda della provenienza, della *razza*, del credo religioso, ecc.

Per quanto riguarda il ruolo delle lingue in particolare, possiamo individuare due poli semantici, che si condensano da un lato intorno all'italiano come *lingua* “da acquisire”, e dall'altro alle “lingue *altre*” come ostacoli all'*integrazione*, se non addirittura patogene. Il fatto di “non parlare bene l'italiano”, o di “non capire niente”¹⁰, squalifica invece le donne come madri, impedendo loro di occuparsi adeguatamente dei figli e del loro sviluppo socio-cognitivo nella società di arrivo. Le renderebbe altresì incapaci di “liberarsi” dalle forme di discriminazione di genere che sarebbero insite nelle culture e nelle strutture sociali d'origine. Questa impotenza di “autoliberazione” avrebbe conseguenze nefaste in primis sulla prole. La *lingua* si configura in questo modo come viatico della “liberazione”, strumento imprescindibile per la partecipazione sociale, economica e culturale. Se le cosiddette “lingue d'origine” vengono esaltate nel *discorso* istituzionalizzato europeo come feticci della pluralità linguistico-culturale in prospettiva culturalista e esotizzante, d'altra parte nei *discorsi* di pediatri, maestre e educatrici, logopediste, neuropsichiatri e giudici dei minorenni, i *languageing* delle donne della diaspora si rendono responsabili della non-verbalizzazione dei bambini nella prima infanzia, dei loro ritardi nello sviluppo linguistico e cognitivo, degli insuccessi scolastici, della povertà educativa. Le ideologie linguistiche, e le prassi educative e assistenziali che vi si co-costruiscono mascherano in questo modo la complessità dei fattori in gioco nei processi di marginalizzazione sociale e nelle difficoltà riscontrate in contesto educativo e scolastico dai “figli della migrazione”. Si opacizza per via linguistica la rilevanza invece di questioni socio-economiche, di disuguaglianze sociali sistemiche che si originano a partire dalle risorse materiali e simboliche a disposizione dei nuclei familiari, dalle inadeguatezze del sistema scolastico-educativo.

La delegittimazione del materno che si rappresenta per via linguistica, l'impatto delle sue prassi sulla relazione filiale e sull'ordinario delle donne assumono connotazioni e conseguenze differenti a seconda delle tassonomie che scaturiscono dall'intersezione tra fattori di *razza*, provenienza, credo religioso e classe (Matalucci, 2017) e gli ordini classificatori che caratterizzano il *discorso* giuridico-amministrativo in ambito migratorio. Le richiedenti asilo, e soprattutto le donne nigeriane – spesso associate alla figura della *vittima* di tratta per sfruttamento sessuale¹¹ (Taliani, 2018; 2020) – subiscono in modo particolarmente virulento l'urto correzionista del mondo umanitario e socioassistenziale, soprattutto quando compongono nuclei monoparentali. Questo si spinge fino al rischio dello *spossamento familiare* (Mbembe, 2013), e del “dis-apparentamento per via istituzionale” (Volkman; 2005; Matalucci, 2017). La sessualizzazione dei corpi delle donne richiedenti asilo (Rigo, 2022) all'incontro con pratiche di genitorialità che contemplanogrammatiche e *lingue altre*¹², e soprattutto con la dipendenza protratta dal sistema di accoglienza, le espone

¹⁰ I giudizi riportati sono ricorrenti nei *discorsi* degli operatori dell'umanitario o dei rappresentanti istituzionali (insegnanti, dirigenti scolastici, assistenti sociali, operatori, volontari, ecc.).

¹¹ Come suggerisce Taliani, l'etichetta di “vittima di tratta” è un modo per riscrivere la soggettività di molte donne migranti: diventano prostitute, donne la cui moralità e la cui integrità va “rimessa a posto” per essere madri, cittadine (Taliani, 2015: 113).

¹² Mi riferisco a pratiche quali portare i figli neonati sulla schiena, allattarli troppo a lungo o affatto, somministrare cibi “piccanti”, o ancora utilizzare toni di voce percepiti come “troppo alti” o “violenti” (sul ruolo della *vocalità* come pratica sociale e elemento di valutazione socioculturale, si veda Valsangiacomo, 2020) e *languageing* “vernacolari” e incomprensibili, varietà “*broken*” dell'inglese.

a una specifica attenzione da parte del mondo educativo per il tramite dei loro figli (Maternowska, 2006). Le donne vengono così identificate con la figura dell'“antimadre nigeriana” (Taliani, 2020)¹³ nei contesti della loro osservazione e sorveglianza.

La vigilanza rivolta alle donne “arabe”¹⁴, solitamente giunte in Italia tramite ricongiungimento familiare e inserite in nuclei coparentali, guarda invece principalmente alla loro presunta segregazione, che sarebbe conseguenza di un'organizzazione sociale e familiare di ordine patriarcale (Ferrero, 2018), secondo i dettami dell'Islam, religione “nemica delle donne”. Ciò non significa che le donne musulmane del ricongiungimento familiare siano meno soggette alla delegittimazione del loro materno, né che siano esenti dalla violenza che questi *discorsi* generano. La vicenda che ha coinvolto Samira (già incontrata nel terzo capitolo) ne è paradigmatica. Durante il colloquio quadrimestrale tra genitori e docenti l'insegnante di sua figlia si era rifiutata di interloquire con lei e le aveva chiesto di poter invece parlare col marito, perché la giovane egiziana “non capiva niente”. La conseguente scelta di partecipare a “chiacchiere bonobe” (cfr. cap. 3) per migliorare la sua competenza produttiva in italiano, rispondeva per Samira alla necessità di conformarsi linguisticamente alle aspettative dell'insegnante, e di vedere legittimata la sua partecipazione alla vita scolastica della figlia.

Le figure educative della scuola, ricorda Silverstein (1988), si configurano spesso per le genitrici come “*centring institution*”. Gli *ordini indessicali* riprodotti in modo sistemico, infatti, sono spesso legati a specifici attori e *auctoritas*, i quali in molti casi sono “istituzioni centrali” sul piano sociale e politico, in grado di imporre una *doxa* in un preciso gruppo – vale a dire una specifica gerarchia di valore in un determinato sistema indessicale. La realtà sociale di ogni individuo è per definizione policentrica e stratificata, nel senso che non tutti i “centri” hanno pari portata, raggio d'azione e profondità di influenza. Di conseguenza sono stratificati gli *ordini di indessicalità* e non tutti “i modi di parlare” hanno pari valore (Blommaert, 2005; 2010). La virulenza di azioni sbrigative e pragmatiste da parte del personale scolastico nei confronti delle madri straniere risulta tutt'altro che irrilevante sul piano psicologico, sociale, e anche linguistico. Allo stesso modo sono considerevoli le sue conseguenze sulle relazioni tra madri e figli. Come rileva Laura Ferrero (2018), l'arrivo dei figli nelle nuove coppie ricomposte tramite ricongiungimento¹⁵ ridefinisce i ruoli di genere al loro interno e gli spazi di azione delle giovani spose in contesto diasporico, anche attraverso il ruolo genitoriale che esse ricoprono. La delegittimazione della loro presenza come madri e punto di riferimento per l'educazione dei figli può avere un potere dirompente sulle donne, andando a minare nel profondo il loro ruolo e la percezione di sé.

¹³ “Troppo fertile, troppo distratta, nessuna competenza genitoriale [...]” (Taliani, 2020: 113).

¹⁴ Le “donne arabe” rappresentano l'altra componente maggioritaria all'interno degli ambienti educativi considerati nei precedenti capitoli.

¹⁵ Questo tipo di mobilità viene definita “*marriage migration*” (Palriwala & Uberoi, 2008): non prende avvio da un progetto individuale, ma familiare, vale a dire ricongiungimenti di primo livello (quando ci si ricongiunge con un coniuge) o di secondo livello (quando ci si ricongiunge con un coniuge che si è sposato dopo la migrazione). C'è poca letteratura su questo tipo di mobilità, perché si considera che non siano portatrici di un progetto individuale. Ciò è dovuto anche allo stereotipo della “famiglia araba tradizionale”, e alla pregiudiziale sudditanza delle donne nel contesto familiare (Ferrero, 2018). Molti autori cercano di decostruire questa visione sia delle migrazioni femminili per ricongiungimento, sia delle loro famiglie (Hopkins, 2003; Inhorn, 2012; Naguib, 2015).

Queste considerazioni conducono alla questione della disuguaglianza che si gioca sulle pratiche linguistiche, le quali si dispiegano nello spazio interazionale tra i soggetti della ricerca e i loro interlocutori istituzionali. Mi riferisco agli elementi di natura semiotica in prospettiva interazionale che, ispirati dalle ideologie linguistiche identificate in precedenza, le incorporano sotto forma di *discorsi*, di prassi linguistiche e semiotiche, di valutazioni delle forme del dire altrui. Nella definizione di disuguaglianza linguistica proposta da Blommaert (2005), il piano valutativo dei “modi di parlare” non incide soltanto sulle possibilità di formulare e veicolare un determinato contenuto informativo o di avervi accesso, di riuscire cioè a modulare ciò che si vuole dire a seconda degli *ordini indessicali*. Incide, in modo più sistematico e capillare, sul principio di intelligibilità della comunicazione, e cioè della sua accessibilità in termini informativi e di significato. Il fatto che una formulazione enunciativa sia comprensibile pertanto non è solo una questione linguistica, e cioè di architettura delle forme del linguaggio e di corrispondenza codificata con un contenuto informativo¹⁶; inerisce anche al potere, sulla base del *pretextual gap* (Maryns & Blommaert, 2002), cioè allo scarto tra la capacità di agire una funzione comunicativa (Hymes, 1972) e le funzioni in termini di aspettative o di norme.

La mutua comprensione tra gli interlocutori risponde alle dinamiche sociali che si instaurano tra loro nel contesto conversazionale, le quali a loro volta guardano a ordini sociali più ampi, che si configurano in una dimensione storica e stratificata. “Language ideology sets the boundary for what counts as language and what does not and the terms, techniques, and modalities of hearing and citing”, scrive Inoue (2003: 153): scomponendo e denaturalizzando i confini di ciò che è intelligibile o meno, è possibile cogliere il lavoro discorsivo, interpretativo e ideologico all’opera nella costruzione dei principi di comprensibilità secondo una norma di riferimento, e quindi le possibilità degli individui di essere ascoltati. Ciò è particolarmente evidente negli spazi interazionali plurilingui, o nei quali i *linguaging* degli interagenti sono soggetti a un processo valutativo che riguarda la legittimità della loro stessa definizione di parlanti, e quindi dell’azione che si configura in un determinato “modo di parlare”. È questo il caso delle interlocuzioni in cui lo sbilanciamento di potere si gioca sul fatto che gli interlocutori si misurino a seconda del loro sentirsi parlanti “nativi” o “non-nativi”, e di percepire come tale l’interlocutore. Ritengo interessante guardare alla *disuguaglianza interazionale* che si configura a partire non tanto dalle risorse linguistiche a disposizione dell’uno o dell’altro, ma piuttosto dalle valutazioni *pretextual* che soggiacciono allo scambio conversazionale, e che si materializzano nelle forme interazionali¹⁷.

I quesiti di ricerca che ne derivano sono principalmente due: come si parla alle donne straniere? Qual è il loro spazio di *voce* (Malkki, 1996) negli scambi interazionali?

Tale questione mi si è resa evidente molto tempo fa, nel contesto dell’aula scolastica, a partire dall’esigenza di interagire con persone caratterizzate da competenze plurilingui in *linguaging* di cui non avevo alcuna competenza; parlanti che erano spesso anche agli esordi

¹⁶ In termini di chiarezza, coerenza, correttezza, nei diversi livelli di articolazione del linguaggio – fonetico, morfologico, sintattico, ecc.

¹⁷ Duranti definisce “*agency primaria*” la possibilità stessa di un parlante di comunicare attraverso la condivisione di un codice comune (Duranti, 2001: 142).

del processo di acquisizione della lingua italiana. Il contesto conversazionale che condividevamo identificava me come parlante “nativa” (in quanto “italiana”) ed “esperta” (in quanto insegnante) e i miei interlocutori come “non-nativi” e “inesperti”. L'osservazione di contesti conversazionali così connotati presso le scuole per adulti, e successivamente nelle conversazioni con i soggetti della ricerca, ha sollecitato la riflessione sul concetto di *intelligibilità* dell'enunciazione altrui¹⁸ e sulle strategie per rendersi comprensibili o meno (Drew & Heritage, 1992). L'esposizione reiterata e quotidiana a scambi interazionali così caratterizzati ha indotto a riflettere in prospettiva critica su una concezione della *comprensione* concepita su base meramente linguistica – e cioè nella corrispondenza codificata tra forme linguistiche e significati – e a cogliere nelle configurazioni assunte dalle pratiche enunciative e interazionali le intenzioni dei parlanti. Non dobbiamo, infatti, dare per scontato che l'atteggiamento degli interlocutori sia sempre di tipo collaborativo (Duranti, 1986), finalizzato cioè al raggiungimento di una mutua comprensione e a una co-costruzione di significati (Blommaert, 2010). Gli scambi conversazionali sono anche spazi di contesa di potere interazionale, di rappresentazione di rapporti di forza che travalicano il mero contenuto informativo. La competizione si basa anche sulle scelte interazionali e linguistiche degli interlocutori in contesto plurilingue, sulle valutazioni relative ai “modi di parlare” tra gli interagenti, rifrazione di ideologie, immaginari e dinamiche sociali più ampi¹⁹.

Il *discorso integrazionista* che si rappresenta nei contesti socioassistenziali e dell'umanitario informale si basa sulla necessità che le donne “capiscano l'italiano”²⁰, affinché siano in grado di agire come cittadine e genitrici in modo coerente con le esigenze di una genitorialità *intensiva*. Le interazioni istituzionali sembrano tuttavia muoversi spesso in direzione contraria (Colonnella, 2008). Benché lo stesso *discorso* richieda che ci sia intercomprensione tra le donne straniere e i loro interlocutori istituzionali²¹, pochi sforzi

¹⁸ Tale *intelligibilità* contempla accenti, forme inanalizzate e fisse, termini specifici e generatori di *discorso*, lessici specialistici, silenzi, elementi metapragmatici, liquidità interlinguistica, ecc.

¹⁹ Gli studiosi in contesto italiano hanno dedicato solo marginalmente attenzione a un'analisi puntuale e critica di come i fatti linguistici rispecchino le forme della disuguaglianza, che si giocano nell'interazione definita da diverse discipline “comunicazione interculturale”. Sono invece molto più diffusi al di fuori dell'Italia. In ambito linguistico in particolare, a partire dagli studi pionieristici di Gumperz (1982), che si situano nella sociolinguistica interazionale, è possibile citare molti esempi: Bremer *et Al.* (1996); Blommaert (2001); (2008); (2009); (2010); Roberts *et Al.* (2005); Van Dijk (1993); Blackledge (2005); Di Luzio *et Al.* 2001.. Gli studi sulla comunicazione interculturale (come per esempio Balboni, 1999; Balboni e Caon, 2015; Baraldi, 2003; Colonnella e Grassi, 2018) si concentrano sovente sull'impatto delle “culture” nell'interpretazione degli elementi correlati alla comunicazione verbale (correndo talvolta il rischio di una semplificazione culturalista e “orientalista” di aspetti semiotici [Said, 1978]), tralasciando spesso gli elementi linguistici (Piller, 2007; 2011) e riducendo l'intercomprensione a questioni di comunicazione “tra culture diverse”. Gli studi europei sulla comprensione interlinguistica (Bonvino, 2010; Bonvino e Jamet, 2012; Capucho, 2014), più focalizzati sugli elementi prettamente linguistici, pur nel tentativo di contribuire alla costruzione e al consolidamento di tecniche “pronte all'uso” per gli addetti ai lavori (insegnanti, operatori sociali, personale amministrativo), prendono in considerazione soprattutto lingue europee e contesti formativi universitari e accademici. Non mancano del tutto ricerche e analisi interazionali attraverso modelli integrati in contesti istituzionali che si rivolgono alla popolazione “immigrata” (Caruana e Klein, 2009; Polselli, 2008; Pugliese, 2007; Sidraschi, 2018), talvolta in riferimento ai luoghi di apprendimento dell'italiano come L2 (Cacchione, 2014; Zorzi, 1996), prendendo in considerazione il ruolo giocato dalla mediazione linguistico-culturale in ambito scolastico ed educativo (Baraldi, 2008; 2024; Baraldi *et Al.*, 2021).

²⁰ Il fatto di “parlare l'italiano” si concretizza in particolare nella comprensione e nell'interiorizzazione di istruzioni, dettami, regole, norme e principi che sarebbero precipi della “cultura italiana”.

²¹ Considero in questo caso interlocutori istituzionali coloro che dialogano con le donne come rappresentanti di istituzioni o enti “al servizio” delle donne (impiegati amministrativi, insegnanti, educatori, operatori del mondo umanitario, ecc.). Si tratta quindi di interazioni istituzionali secondo le definizioni di Drew & Heritage

sembrano essere fatti per la comprensione della *voce* altrui. Questo tipo di atteggiamento si rappresenta nelle forme che l'enunciazione istituzionale assume dal punto di vista linguistico e paralinguistico, e nelle possibilità che “i modi di parlare” hanno di essere compresi e riconosciuti. Il *discorso* istituzionalizzato sulle “donne straniere”, secondo cui “non capiscono niente perché non sanno l'italiano”, esito di entrambi gli aspetti descritti, li rende capillari e sistemici²². Le conseguenze di questo assioma inciderebbero sulle possibilità di orientarsi nel contesto socioculturale ed economico “italiano” e, di conseguenza, sulle competenze genitoriali. I “Modi non–nativi di parlare” la *lingua*²³ si configurano nello spazio discorsivo istituzionale come “barriere linguistiche” cui corrispondono prassi di disconoscimento, predeterminazione socioculturale e, nella loro specifica declinazione di genere di misconoscimento del divenire materno.

Per i soggetti della ricerca, per contro, l'italiano – nella doppia articolazione di pratica linguistica potenzialmente inintelligibile attraverso i “modi di parlare difficili” dei loro interlocutori istituzionali, e di unico strumento di *voce* – si configura come un dispositivo di sopraffazione, di verifica, di *menzogna* e di *mistificazione*.

5.3 Metapragmatic ways of power

Se sussiste asimmetria in ogni tipo di conversazione (Günthner & Luckmann, 2001), molti autori sono concordi nel considerare alcuni elementi di tale disequilibrio come sistemici e strutturali nella comunicazione di tipo istituzionale (*unequal encounter*: Thomas, 1984). In questo genere di conversazioni il disequilibrio si sostanzia nell'allocazione predestribuita (spesso in modo non reciproco) dei turni conversazionali, nella costrizione e nelle limitazioni degli argomenti trattati, secondo l'*agenda nascosta* (*hidden agenda*) di una routine *case* (Drew & Heritage, 1992). Inoltre, nelle comunicazioni istituzionali in esame, l'interlocutore spesso utilizza un lessico specialistico che concorre a confermare la distribuzione sbilanciata del *potere interazionale* e sociale. Ciò è particolarmente vero quando lo scambio avviene in uno o più *linguaging* di cui gli interagenti hanno competenze diverse, a loro volta oggetto di valutazione nell'interazione e nel panorama socioculturale in cui essa si situa (Thomas, 1984). Si verifica così una doppia asimmetria del *potere interazionale*: “il nativo entra con un ruolo fortemente dominante e tale ruolo è confermato passo dopo passo attraverso le scelte linguistiche, comunicative e interazionali” (Orletti, 2000: 111).

Nel tentativo di individuare strumenti analitici in grado di rilevare le forme del disequilibrio che si rappresentano nell'interazione, sono diversi gli approcci e gli elementi su cui la sociolinguistica interpretativa ha suggerito di porre l'attenzione²⁴. Considerati i tipi

(1992).

²² Ciò non significa che questo sia l'esito di ogni interazione tra istituzioni e donne straniere.

²³ Nel gergo della glottodidattica o degli studi acquisizionali, questi “modi non–nativi” sono chiamati “fasi dell'interlingua” (Giacalone Ramat *et Al.*, 2003), mentre invece sono definiti “pretextually marked resources and capability”, dalle prospettive sociolinguistiche critiche (Blommaert, 2005; 2010; Agha, 2003; Rosa & Flores, 2023).

²⁴ Spesso gli analisti si concentrano sul sistema di allocazione dei turni e nel controllo dei temi argomentativi, e quindi sulla *dominanza interazionale* (Linell, 1990), a partire dall'idea che la dissimmetria dello scambio

di conversazioni cui faccio riferimento, tenuto conto del ruolo e dei significati assegnati al linguaggio all'interno della ricerca, ritengo che i cosiddetti aspetti *metapragmatici* possano dimostrarsi rilevanti e utili nell'analisi. Infatti, costituiscono la linea di collegamento tra linguaggio (Hymes, 1996) e azione sociale, intesa come prassi socioculturale (Silverstein, 1993: 34). La dimensione metapragmatica rappresenta la parte riflessiva della comunicazione, e quindi anche dell'analisi della conversazione (Knoblauch, 2001), e informa quest'ultima del rapporto che i fatti linguistici intrattengono con il contesto. Il registro metapragmatico costituisce non solo l'attività riflessiva degli interagenti, ma anche le stratificazioni storiche, intersoggettive (Duranti, 2007), soggettive e interdiscorsive della comunicazione all'incontro tra le dimensioni locale e translocale, dispiegate nelle *funzioni*, negli obiettivi e nei rapporti di forza contingenti dello scambio.

La *complicità* che ha caratterizzato la mia relazione con Sharon ha sollecitato da parte sua la condivisione via WhatsApp di documenti e registrazioni audio di conversazioni avute con le sue interlocutrici istituzionali. Tali testi permettono di cogliere che cosa si intenda per disuguaglianza linguistica nel contesto di questa ricerca, e di descrivere in che modo essa si configuri nello spazio interazionale. Consentono inoltre di indagare le modalità con cui essa si inserisce nelle dinamiche di assistenza e controllo agite dall'umanitario informale, prendendo in conto le soggettività effettivamente in gioco e il “tessuto intersoggettivo” in cui si dispiegano (Duranti, 2007). Più specificamente, quegli scambi costituiscono materializzazioni delle dinamiche di contesa del potere che si gioca tra i soggetti della ricerca e coloro che incarnano a vario titolo l'istituzione. Guardare a quelle dinamiche significa dunque osservare e interpretare le possibilità di *voce* che prendono forma e le mosse attraverso le quali è agita dagli interagenti.

Desidero in particolare prendere in considerazione una conversazione risalente a febbraio 2023. La vicenda giudiziaria di Sharon e Kevin presso il Tribunale dei minori si era conclusa da parecchi mesi, i due risiedevano in una comunità–appartamento per un progetto di “semi–autonomia”, come disposto dal giudice. Sharon era stata convocata a colloquio presso l'ufficio dell'assistente sociale che la conosceva ormai da diversi anni, alla presenza di due educatrici della comunità. L'occasione dello scambio nasceva dall'esigenza di un confronto in merito all'attività di tirocinio²⁵ intrapreso dalla donna nella lavanderia di una RSA, a seguito di un recente sopralluogo di una delle educatrici.

Sin dalle prime battute è evidente che il report della responsabile della lavanderia non è stato positivo e che le tre professioniste intendono riprendere Sharon sulla qualità del suo lavoro. Si capisce da subito anche che la questione è solo il primo dei diversi fronti su cui prenderà forma un dialogo caratterizzato dall'ammonimento:

Estratto 1:²⁶

E: ok il primo discorso è quello del lavoro Sharon+ perché tu adesso stai lavorando in

non sia predeterminata solo dal *setting*, ma siano le pratiche comunicative degli interagenti a co–costruire l'istituzione sociale stessa (Drew & Heritage, 1992).

²⁵ Il tirocinio era pagato finanziato dai Servizi sociali del comune in cui Sharon era residente.

²⁶ E: educatrice; S: Sharon.

lavanderia e: + da tre settimane +più o meno+ bisogna++ ehm+ in teoria tu avresti dovuto fare dei progressi quindi riuscire a lavorare più veloce fare le cose sempre meglio+invece eh+ ho parlato anche con S.²⁷ e sono venuta a vederti ieri+ hai ancora delle difficoltà nel lavoro+ ieri sei stata un po' lenta nel fare+ nello stirare le lenzuola+ nel fare il lavoro+ e a volte hai dovuto rifare delle cose di nuovo perché non erano fatte bene=

S: =ah scusami+e: lei ++ io non mi piace che qualcuno bugia

E: ma io ti dico quello che=

S: =!aspetta!+ perché+io lavorando in questa la lavanderia e lei io che a parliamo lei io parla con lei lei ha visto “brava brava!” tu arriva ieri c'è tante cose <“Sharon così, Sharon così!” & io non mi piace così&>

E: &si me l'hai detto&

L'apertura del turno dell'educatrice²⁸ lascia intravedere la *hidden agenda* dell'incontro, attraverso un riferimento metadiscorsivo che sembra funzionale alla *gestione metapragmatica* della conversazione: gli argomenti previsti dall'*agenda* di quel colloquio sono diversi, e si iscrivono nel registro del rimprovero, se non addirittura del sanzionamento, poiché mettono in discussione il diritto di Sharon all'assistenza. La mossa conversazionale dell'educatrice genera un'atmosfera precisa: nonostante l'uso di attenuativi²⁹ e riformulazioni³⁰, che sembrano finalizzati a smorzare i toni e a facilitare la comunicazione, Sharon si mette immediatamente sulla difensiva, secondo un copione che, come vedremo, è iscritto nel “tessuto intersoggettivo” (Duranti, 2007) condiviso tra le interlocutrici. La mossa della giovane si configura come *gestione metapragmatica* della conversazione, anche attraverso il tema della *bugia*³¹: la sua responsabile presso la lavanderia ha mentito sul suo operato per screditarla agli occhi dell'assistente sociale. Per supportare le sue argomentazioni Sharon fa uso del discorso riportato³² e di segnali discorsivi per la *gestione metapragmatica*³³, coi quali interrompe il turno dell'interlocutrice. Questi si susseguono frequentemente nel corso della registrazione, e Sharon sembra utilizzarli per regolare la “dominanza interazionale” delle tre donne, attenuandone al contempo la forza illocutiva. La “dominanza” caratterizza non solo quel tipo di interazione (istituzionale), ma anche gli obiettivi comunicativi delle sue interagenti, che pur assumono toni e forme diversificati. Il susseguirsi dei turni, come si vedrà nel prossimo estratto, definisce ruoli precisi nella scena

²⁷ Responsabile presso la lavanderia.

²⁸ “il primo discorso è quello del lavoro”.

²⁹ “bisogna emh in teoria”; “difficoltà nel lavoro”; “un po' lenta”; “a volte”.

³⁰ “avresti dovuto fare dei progressi quindi riuscire a lavorare più veloce fare le cose sempre meglio”.

³¹ Le analisi e le interpretazioni che propongo delle azioni interazionali non intendono considerarle come eminentemente intenzionali – e quindi sempre ed esclusivamente consapevoli. Come propone Duranti (che a sua volta si ispira a Husserl), ritengo che “è dal contesto stesso in cui esse si esercitano e da cui esse prendono significato che le intenzioni assumo o anzi, meglio, manifestano qualità fondamentalmente intersoggettive” (Duranti, 2007: 86).

³² Questa strategia metapragmatica è anche al servizio dei suoi tentennamenti linguistici. Come riportano Giacalone Ramat *et Al.* (2003), l'uso del discorso diretto è tipico delle fasi iniziali e intermedie dell'interlingua. Sharon si dimostra insicura nell'enunciazione come si evince anche dai frequenti segnali discorsivi di tentennamento (“ehm”, “eh”; riformulazioni e enunciazioni inconcluse).

³³ “ah scusami”; “aspetta”.

conversazionale: benché si mostrino collaborative e unanimi nell'obiettivo comune di riprendere Sharon sulla qualità del suo lavoro e, in generale, sul suo atteggiamento nei confronti del progetto assistenziale, la prima educatrice si dimostra disponibile al confronto, mentre la seconda e l'assistente sociale mettono in atto una evidente conflittualità, che si rappresenta anche tramite continui e stratificati riferimenti all'universo discorsivo condiviso con Sharon. La prima modula la sua enunciazione, rispettando i turni della giovane e attenuando il livello dello scontro attraverso ripetizioni, riformulazioni. Gli interventi delle seconde sono invece duri, polemici, testimonianza del logoramento della relazione con Sharon. Le due attingono ai repertori discorsivi della cultura umanitaria e socioassistenziale, plasmandoli intorno ai trascorsi di Sharon e alle soggettività ritagliate sulla sua identità *razzializzata* di madre di comunità.

Estratto 2:³⁴

S: sì prima il lavoro secondo la casa+per me io lavoro per questo+ finito questo cercare un altro lavoro per tre mesi++ tutto sei mesi+vai avanti+per questo in questo periodo io sono !concentrata! per questo lavoro prima

As: non sembri tanto concentrata+ti chiediamo un po' più di concentrazione+ più concentrata Sharon

S: perché io andare con questo là secondo me questo là non lo so andare prima+ ?non lo so questo l'ospitale³⁵?

E: ?per cosa?

S: andare con R³⁶ +per me io mi piace questo là non lo so perché tutti cambiare

E2: !E NON T'HANNO VOLUTA IN CASA DI RIPOSO hanno scelto l'altra! !non è che cambierà+ lei ha fatto un colloquio per la casa di riposo insieme a un'altra mamma con questo progetto+in casa di riposo hanno scelto l'altra mamma perché non l'hanno voluta³⁷+la mamma aveva un corso di assistente familiare e stava facendo il corso OSS e hanno scelto l'altra mamma+<!ma è la casa di riposo che non ha scelto te non noi e noi ti abbiamo portato a fare il colloquio non è che abbiamo cambiato!>++ però, Sharon se non reggi la lavanderia ? come puoi reggere il lavoro in casa di riposo? la casa di riposo è più difficile.

S: ?cosa?

E2: lavorare in casa di riposo è più difficile che lavorare in lavanderia+ ci va lo studio

S: non è questo più difficile !io c'ho esperienza per questo lavoro+ &non è oggi!&

E2: &!ma non hai il titolo per la casa di riposo& non hai la qualifica non hai il corso!+ !OSS serve!

S: sì capito io non c'era questo corso in Italia+ OSS capito+ ma adesso questo un po' c'è esperienza fai questo lavoro fai un corso un po' insieme

³⁴ E2: seconda educatrice; As: assistente sociale.

³⁵ "Ospedale": Sharon fa riferimento alla RSA nella quale si è recata alcuni mesi prima insieme all'educatrice per chiedere di effettuare un tirocinio.

³⁶ R. è un'educatrice.

³⁷ L'educatrice si rivolge alle sue colleghe.

E2: !e non funziona così in Italia! in Italia funziona che c'è un corso se lo passi hai la qualifica se non lo passi niente

S: %per questo periodo sono concentrato per questo lavoro%

E: e però questo tirocinio se non miglioriamo viene interrotto Sharon cioè non arrivi ai tre mesi

As: !non te li fa finire i tre mesi!

Sharon sta svolgendo il suo ennesimo tirocinio, ancora in una lavanderia, benché in passato abbia espresso in modo inequivocabile la sua contrarietà a quel tipo di attività lavorativa. Inoltre non considera la borsa lavoro un'opportunità, ma piuttosto una forma di sfruttamento, sottopagato e logorante. A partire da questi presupposti definisce il tirocinio un'occasione lavorativa per “fare qualcosa” e “non stare sempre a casa a fare niente”, per accumulare qualche risorsa economica, ma non per una stabilizzazione lavorativa, come sostengono invece le tre operatrici. L'espressione "per questo in questo periodo io sono concentrata per questo lavoro" descrive la sua disponibilità a svolgere un lavoro che pur detesta, ma che le sue responsabili le hanno proposto nel quadro della sua “rieducazione”, in accordo col giudice del Tribunale. “Concentrata”³⁸, che ripete nel corso della conversazione, è la risorsa lessicale con cui si riferisce al suo impegno nel progetto educativo tracciato dalle sue interlocutrici³⁹.

La disuguaglianza linguistica manifesta qui i suoi effetti nelle impossibilità argomentative di Sharon. La ripetizione e la ridondanza di formule e parole chiave, motivate innanzitutto dalla scarsità di risorse lessicali, la difficoltà a integrarle in una costruzione enunciativa chiara e modulata sono aspetti formali che giocano a sfavore dei suoi sforzi retorici e delle possibilità di essere riconosciuta agli occhi delle interlocutrici, mosse invece nella direzione del rimprovero e del biasimo. La conflittualità delle professioniste si rivela nell'uso di “risonanze” e “eterorisonanze” (Du Bois, 2014), attraverso le quali sovvertono – non senza tono canzonatorio – il portato semantico dell'enunciazione di Sharon⁴⁰, facendo leva proprio sullo scarto linguistico e sul *pretextual gap* che si gioca tra loro e la giovane in una conversazione esclusivamente in italiano.

Nel turno successivo Sharon introduce un altro tema centrale, che assistente sociale e educatrici sembrano conoscere bene: desidera poter lavorare come assistente familiare, mansione di cui avrebbe accumulato alcune esperienze nel corso della sua traiettoria biografica, anche se non in Italia. La mancanza di un percorso di istruzione formale e le difficoltà lettoscrittorie in italiano hanno impedito più volte a Sharon di superare il test di ingresso per l'accesso ai corsi di formazione professionale come operatrice socio sanitaria (OSS)⁴¹. È a partire da quel presupposto che il turno successivo dell'educatrice assume *forza*

³⁸ Con l'espressione “concentrata” Sharon traduce probabilmente “*concentrated*”, nell'accezione di “impegnata”.

³⁹ “Per me sono concentrato perché per questo progetto io capisco questo progetto e lei è brava per questo progetto per tanti anni tanti mesi. io adesso sono concentrata nel mio futuro. concentrata nel futuro del mio figlio. cosa fa più? Sono concentrato. ah va avanti!”.

⁴⁰ “non sembri tanto concentrata, ti chiediamo un po' più di concentrazione: più concentrata Sharon”.

⁴¹ La qualifica professionale di OSS è dirimente all'esercizio della professione.

interazionale: “e non t'hanno voluta in casa di riposo! Hanno scelto l'altra!”. Non è solo la sua formulazione⁴² a rappresentare la forza illocutiva del suo dire, ma soprattutto il suo significato nell'*universo discorsivo* che condivide con Sharon. Mentre la giovane rivendica nella sua esperienza di assistente familiare una dimensione storica di sé, competenze lavorative che la qualificano nel presente e un'*aspirazione* (Appadurai, 2013) di sé attraverso una professionalità precisa, l'educatrice disconosce le proiezioni di Sharon facendo esplicito riferimento al suo insuccesso formativo⁴³ e alle sue difficoltà scolastiche⁴⁴. A rimarcare il depotenziamento di Sharon e la sua aspirazione all'“autonomia” attraverso traiettorie autodirette, l'educatrice propone il *discorso* culturalista⁴⁵. Per la professionista l'“autonomia” di Sharon consiste nell'interiorizzare norme e regole che si posizionano dentro confini culturali territorializzati; esserne consapevoli e saperle adattare è il compito di chi è disponibile a *integrarsi*. Le *aspirazioni* di Sharon devono rientrare in un quadro predeterminato di potenzialità, ritagliate intorno a un modello di donna e di materno *eticizzati*. Le resistenze dell'assistita sollecitano il biasimo delle sue interlocutrici, ingenerando rimprovero, aggressione, derisione, fino all'intimidazione. Con gli ultimi turni del secondo estratto, infatti, le educatrici lasciano trapelare il rischio che si farà sempre più concreto col progredire della conversazione⁴⁶. Come lasciavano presagire le battute iniziali, l'incontro non è finalizzato solo a un bilancio dell'esperienza di tirocinio, ma anche all'interruzione della borsa lavoro di Sharon⁴⁷. Il dialogo si fa sempre più serrato: il tono inquisitorio, la *forza* dei riferimenti discorsivi più tagliente, la contesa dei turni più evidente e il loro susseguirsi più fitto (sovrapposizioni o mancanza di pausa tra un turno e l'altro). La perseveranza di Sharon nel sostenere la sua contrarietà al lavoro in lavanderia, pur intendendo proseguirlo fino alla scadenza del contratto di tirocinio, alimenta progressivamente la disapprovazione delle sue interlocutrici e lo scontro:

Estratto 3:

As: eh: bisogna capire come andrà +++<?sai cosa potremmo fare: per farlo capire Sharon?> pensavo che al momento potremmo magari spostare Kevin in una comunità per minori e tu: vai a cercarti la vita e così almeno capisci che avere un lavoro non vuol dire sempre pensare di avere sempre ragione di far tutto bene+?no? e che comunque il lavoro ti serve per pagare le spese di casa !che tu non hai!

S: ah:

E: che hai fatto allora Sharon tu allora a loro tu hai fatto capire chiaramente che non vuoi

⁴² La donna utilizza un volume alto della voce, tono enfatico; da un punto di vista stilistico ricorre alla congiunzione “e” iniziale come segnale discorsivo e alla contrazione del pronome atono (“t’”), all'uso di “l'altra” come pronome ma senza riferimento ad alcun sostantivo – marcatori, questi, di una varietà popolare, di un eloquio da disputa di strada, piuttosto che di un colloquio istituzionale.

⁴³ “in Italia funziona che c'è un corso se lo passi hai la qualifica se non lo passi niente”.

⁴⁴ “lavorare in casa di riposo è più difficile che lavorare in lavanderia, ci va lo studio”.

⁴⁵ “e non funziona così in Italia. In Italia funziona che c'è un corso e se lo passi hai la qualifica e se non lo passi niente”.

⁴⁶ Nei due turni conclusivi del secondo estratto si nota da una parte l'uso (paternalistico) del “noi” inclusivo da parte dell'assistente sociale (“se non miglioriamo”), seguito dalla forma passiva del verbo (“viene interrotto”) – entrambi attenuativi della perentorietà del monito – mentre l'assistente sociale personifica la minaccia (“non te li fa finire i tre mesi”: lei, l'educatrice) e la sua destinataria (tu, Sharon).

⁴⁷ La borsa lavoro costituiva in quel momento l'unica fonte di reddito per Sharon.

rimanere lì a lavorare+loro l'hanno capito da come tu gli hai parlato e questo non è positivo perché ti fanno capire già che tu non lavori con la voglia e questo non è positivo per il lavoro + perché loro sanno già che tu vai lì giusto perché lo devi fare non perché vuoi rimanere lì e magari continuare a lavorare con loro

S: &%per me%&

E: &questo però non ti aiuta& perché adesso questo c'è di lavoro cioè !?dove andiamo?!

S: per me io non mi piace lavoro con lei solo fare a tre mesi=

As: =!eh! ?e poi?!

S: fare a tre mesi io cambiare questo lavoro

As: questo vuol dire che il lavoro non ci piace +non ci serve+\$ok\$ quindi ci sta anche che tu dica “a me questo lavoro non piace ma voglio fare questo lavoro” ma siccome ti serve+ !lo fai e nel frattempo ti cerchi altro! altro+boh non so ?tu hai idee? vabbè questo è un altro discorso \$ok\$ + però nel frattempo ti prendi quello che c'è perché ne hai bisogno + !e tu adesso secondo me non ne hai così tanto bisogno! almeno !pensi di non avere così tanto bisogno! perché sei in gruppo appartamento !che è pagato! \$ok\$!ma tu te ne devi andare dal gruppo appartamento!+ perché il tuo percorso in struttura dura ormai !da troppo tempo!

S: %ah%+scusami_scusami_scusami_scusami %l'assistente sociale scusa%+perché questa è la casa+questa è un'altra parte + per questo la lavoro + perché io parlare è così la scorso per questo lavori per me lavanderia io ho visto tanti questo che non va bene+ per me io non mi piace + Io solo fai questo lavori perché \$cosa fa\$+!niente!+ !non va bene sempre a casa! l'importante è fai +qualcosa più

E: esatto

La vicenda giudiziaria di Sharon⁴⁸, che metteva la giovane a rischio di *spossamento familiare*, è incorporata nel *discorso* educativo delle operatrici sociali. Le scelte di “autonomia” di Sharon e le sue proiezioni sottostanno al rischio permanente dell'allontanamento di Kevin e del suo trasferimento in una comunità per minori. Il turno dell'educatrice emerge dopo un lungo silenzio tra le interlocutrici: il ritmo enunciativo lento, la domanda retorica⁴⁹, il condizionale rafforzato dall'avverbio ipotetico⁵⁰, alzano il livello della tensione. “E tu vai a cercarti la vita” assume una sfumatura sarcastica, derisoria. L'educatrice sembra riprendere una formula in uso tra i giovani migranti subsahariani che si situano nell'immaginario de “*l'adventurier*”⁵¹. Si coglie, infatti, lo scarto tra la leggerezza con cui disegna le *aspirazioni* di Sharon e l'eventualità che Kevin venga allontanato, rispetto alla severità della situazione del nucleo familiare. Nella suggestione di quell'ossimoro si

⁴⁸ Vicenda che pur si era conclusa diversi mesi prima.

⁴⁹ “sai cosa potremmo fare per farlo capire?”: il soggetto inclusivo “noi” da un punto di vista deittico dovrebbe contemplare la sua interlocutrice, tuttavia nei fatti la esclude.

⁵⁰ “potremmo magari”.

⁵¹ Per approfondimenti sulla figura de “*l'adventurier*” tra le migrazioni subsahariane e il suo immaginario si veda Bredeloup (2025). Non sono in grado di stabilire se la sua sia una semplice citazione estetico– espressiva – con l'intento di parodiare un sintagma trasparente seppur sintatticamente difforme – o se la donna abbia una conoscenza approfondita dell'immaginario. In altre parole, non è chiaro se l'assistente sociale utilizzi la formula con cognizione di causa o solo come forma di “scimmiettamento linguistico”.

situa il sarcasmo e insieme l'intimidazione. Considero questo uso traslato del dire, nel quale cioè le interlocutrici “dicono qualcosa per fare altro”, una declinazione del registro metapragmatico (*funzione metapragmatica*: Silverstein, 1993). Facendo riferimento a un *universo discorsivo* comune, l'assistente sociale non propone effettivamente a Sharon di affidare il figlio a una comunità per minori, come non sta cercando con lei una soluzione perché dia seguito al suo tirocinio. L'obiettivo è piuttosto quello di intimidire, anche attraverso una sopraffazione dialettica e l'incremento della *forza interazionale*. Si situa nella stessa direzione anche il turno successivo, tramite il riferimento interdiscorsivo, e la gestione delle interlocutrici e delle destinatarie. L'assistente sociale propone a Sharon il *discorso assistenzialista*, secondo cui la beneficiaria approfitterebbe dell'aiuto, senza riconoscerne il valore né in termini economici né morali, poiché non dimostra dedizione né “riconoscenza”. Le conseguenze di tale disattenzione non tardano a manifestarsi. Il monito secondo cui sarebbe esclusa da ogni sostegno abitativo ed economico viene avanzato dall'assistente sociale nell'ultimo turno del terzo estratto⁵². Sul piano formale è interessante l'accostamento tra il tono informale⁵³ della prima parte del turno, coi tecnicismi utilizzati alla fine⁵⁴, soprattutto considerate le competenze linguistiche della sua interlocutrice. Il monito deve essere chiaro e inequivocabile per Sharon, così come le rimostranze delle sue responsabili; lo stesso non può dirsi per altri contenuti informativi. È interessante notare, infatti, come nel corso dell'intera conversazione le tre donne negozino i significati delle forme conversazionali quando vogliono intimorire Sharon, quando cioè esercitano *potere interazionale* su di lei, mentre prestano minore attenzione all'intelligibilità del loro dire in tutti gli altri casi, facendo ampio uso di tecnicismi, costrutti sintattici poco trasparenti, attraverso un ritmo enunciativo concitato e il susseguirsi rapido dei turni⁵⁵. L'uso di una pratica monolingue è l'espressione dei *rapporti di forza* tra le interlocutrici, essendo modulato dalle tre professioniste per rendere più o meno accessibili i contenuti informativi e i significati illocutivi.

La triangolazione conversazionale tra le tre professioniste, che estromette Sharon⁵⁶ pur essendo lei la destinataria dello scambio, è un'altra delle strategie metapragmatiche per la gestione del *potere interazionale*. L'educatrice in questo caso “finge” di escludere Sharon (che invece può sentire e comprendere, e quindi *partecipare* allo scambio [Goffman, 1981]), mentre squalifica le sue potenzialità (lavorative), per poi riprendere il dialogo con lei tramite una mossa metadiscorsiva esplicita⁵⁷. Con la sua mossa finale nel terzo estratto, Sharon cerca di riprendere il *controllo* (Duranti, 2007) dell'interazione. Interrompe la *dominanza* delle sue interlocutrici attraverso la ripetizione del segnale discorsivo⁵⁸, tentando di alleviare il livello della tensione, entrando nel merito del topic conversazionale. Se “scusami” serve a

⁵² “ma tu te ne devi andare dal gruppo appartamento! Perché il tuo percorso in struttura dura ormai da troppo tempo”.

⁵³ Da disputa, si direbbe.

⁵⁴ “percorso in struttura”.

⁵⁵ Come già visto in altre occasioni, questo uso metalinguistico del discorso non è necessariamente consapevole da parte delle interlocutrici di Sharon; l'opacità del dire, in altre parole, non è necessariamente intenzionale.

⁵⁶ “altro... Boh non so, tu hai idee? Vabbè questo è un altro discorso”.

⁵⁷ “vabbè questo è un altro discorso”.

⁵⁸ “scusami”.

appropriarsi del turno di parola⁵⁹, il riferimento metadiscorsivo⁶⁰ entra nel merito dei termini della discussione⁶¹. Lo stesso vale per la forma referenziale⁶² con cui esplicita chi è la sua interlocutrice. L'obiettivo delle tre professioniste sembra quello di collezionare elementi di criticità che mettano in discussione la prosecuzione del tirocinio e del supporto materiale per il nucleo familiare, mentre la mettono all'angolo dal punto di vista interazionale. La giovane invece cerca di scomporre gli argomenti alla discussione, di affrontarli singolarmente per mantenere il controllo del processo conversazionale e dello *status quo* assistenziale. L'affastellarsi degli argomenti, dei turni e delle interagenti, l'intensificarsi del ritmo conversazionale e della conflittualità giocano a sfavore di Sharon. Il logoramento della relazione, soprattutto con l'assistente sociale, spinge la giovane a rivolgersi primariamente a lei e concentrare in quello spazio intersoggettivo i suoi sforzi: dalla professionista dipendono, infatti, le sorti dell'assistenza disposta a favore del suo nucleo familiare. Sharon evita di cogliere le provocazioni delle professioniste, cercando di mantenere un'interazione di autotutela con l'assistente sociale. All'ennesima sollecitazione, che fa riferimento alla vicenda giudiziaria del nucleo familiare⁶³, Sharon tuttavia agisce diversamente: ricorre alla *menzogna* sotto forma di *mimetismo* e *bluff*. Racconta di aver ricevuto molte richieste di lavoro come badante presso alcune famiglie torinesi e di aver dovuto rinunciarvi per dedicarsi al tirocinio nella lavanderia⁶⁴. La scelta di rimanere nella cittadina in cui si situa la comunità (e la lavanderia) non è quindi dettata da opportunità, piuttosto dalla scelta ponderata di portare a conclusione quanto le sue responsabili hanno progettato per lei, e quindi di sottostare alle disposizioni educative del giudice e della comunità (*mimetismo*). Concluso il tirocinio tuttavia, Sharon sarebbe in grado di mantenersi da sola.

Il *bluff* di Sharon innesca un processo inquisitorio. Lo “sbugiardamento” di Sharon è una delle prassi più ricorrenti nel corso dell'interazione: sotto forma di domande retoriche, di quesiti ricorsivi e di “risonanze”, anche con funzione derisoria⁶⁵, la giovane nigeriana è sottoposta all'interrogatorio delle tre professioniste su più fronti. Lo scontro si fa così progressivamente aperto. Il suo scarso impegno in lavanderia, il fatto che non accompagni Kevin regolarmente agli allenamenti di calcio, la manifesta contrarietà di Sharon verso l'ipotesi di rimanere nella cittadina, le sue “bugie”, il suo “cattivo italiano”, la sua ossessione per le “bugie” altrui, diventano i temi di un'inquisizione stratificata e capillare, le cui conseguenze sono rese dall'assistente sociale sempre più evidenti. Il tirocinio sarà interrotto e il periodo di accoglienza in comunità si concluderà in brevissimo tempo.

⁵⁹ Sharon interrompe così la sua interlocutrice, assicurandosi il suo silenzio.

⁶⁰ “questa è la casa, questa è un'altra parte”.

⁶¹ Sharon ricorre a questa strategia metapragmatica semi esplicita in diverse occasioni: “lascia questo”; “lascia bruci”; “non mi interessa questo”; “questo un'altra cosa”, ecc..

⁶² “l'assistente sociale scusa”.

⁶³ “allora diglielo poi al giudice quando si chiederà come mai non guadagni i soldini”. L'uso dei diminutivi rende spesso meno accessibile il contenuto informativo in una lingua seconda. È interessante invece notare la suggestione sarcastica che deriva dall'accostamento di un diminutivo, con accezione infantilizzante, in un enunciato che fa riferimento a una vicenda giudiziaria molto problematica per Sharon.

⁶⁴ È importante tenere presente che le comunità in cui Sharon e il figlio hanno abitato, così come il primo centro di accoglienza straordinaria, sono collocati in zone isolate e difficili da raggiungere; anche per questo la donna ha sempre chiesto di avvicinarsi alla città di Torino, dichiarando di detestare la piccola cittadina in cui è collocata la comunità- appartamento.

⁶⁵ Soprattutto quando si tratta di “scimmiettamenti linguistici”.

Estratto 4:

As: nessuno aiuta

S: sì ma per questo progetto io capire tu paghi per sei mesi

As: no

S: ?perché come mai?

As: \$perché dovrei pagarti casa\$ \$a me chi l'ha pagata casa\$ nessuno!

S: sì pagherai sei mesi tutti i progetti così

As: !ma non esiste!

S: esiste perché i miei amici aiutano a casa

As: eh si vede che loro hanno degli assistenti sociali più bravi+ io no io no sono cattiva

S: ?tu non paghi sei mesi?

As: assolutamente no assolutamente no perché abbiamo pagato tutte le strutture prima a [nome del paese] e poi qua+ quindi con il tempo per poterti costruire e essere autonoma economicamente parlando te ne abbiamo dato+ tu non l'hai neanche +\$quanti soldi ti sei messo da parte\$

S: ?su per questo progetto?

As: !\$quanti soldi ti sei messo da parte\$!

S: ?sempre questo progetto?

As: !\$QUANTI SOLDI TI SEI MESSA DA PARTE\$!

S: ASPETTA+ !PER QUESTO PROGETTO SEMPRE SEI MESE PAGATO!

As: !\$quanti soldi ti sei messa da parte +++\$privacy\$⁶⁶ \$è la tua risposta\$ e la mia risposta è non ti paghiamo niente perché i soldi secondo me ne hai anche più di me fidati+ quindi ti accontento perché c'è il libero arbitrio+ vai Sharon se il lavoro lo vuoi trovare a Torino vai a Torino e trova il lavoro +trovati la casa a Torino nel momento in cui hai la casa a Torino e il lavoro a Torino!⁶⁷

[...]

S: \$cosa paghi\$ +scusami adesso solo capire+ ?cosa paghi?

As: dove vivi adesso ?chi è che sta pagando? ++!\$CHI È CHE STA PAGANDO\$!

S: per questo la casa io capire questo l'ha finito da progetto sempre tutto non è solo io

As: ?chi è che ha pagato?

S: aspetta per questo la casa=

⁶⁶ In diverse occasioni Sharon è ricorsa al termine “*privacy*” per tutelarsi dalle inquisizioni dei suoi interlocutori, come ho potuto io stessa constatare; l’assistente sociale, che la conosce ormai da anni, lo sa.

⁶⁷ Il ritmo enunciativo è molto rapido.

As: =?chi è che ha pagato? rispondi a questa domanda ?perché tu non rispondi alle domande? ?chi è che sta pagando il gruppo appartamento dove vivi?

S: ?tu paghi? questo la: +a: + GOVERNMENT hai capito \$dove paghi\$=

As: =la comunità di [nome del paese] \$chi è che l'ha pagata\$

S: ?cosa?

As: la comunità di [nome del paese] !?chi è che l'ha pagata?!

S: \$la comunità di [nome del paese]\$!non mi interessa per questo lascia questo+ UN'ALTRA COSA! !lascia questo!

As: &NON È UN'ALTRA COSA&

S: &(xxx)&

As: quelli sono i soldi che il servizio sociale ha tirato fuori !per te!

S: !\$HAI CAPITO QUANTO LEI⁶⁸ PRENDI PER IO E MIO FIGLIO\$! !\$HAI CAPITO QUANTI SOLDI LEI MANGI PER !IO! E MIO FIGLIO\$!

As: \$MA CHI MANGIA\$

S: PER QUESTO LA COMUNITÀ \$HAI CAPITO QUANTO\$

AS: !\$MA COSA DICI\$ +\$MA COSA DICI\$!

S: !PER TUTTI I PROGETTI È COSÌ!

AS: !\$MA COSA DICI\$!

[...]

E2: <scusa F.+Nigeria come te sta facendo tirocinio OSS !bravissima! casa di riposo !sta zitta! il progetto per lei funziona forse non funziona per te il progetto perchè+ tu non funzioni col progetto>

S: solo io in questo progetto io al mio fine in questo progetto IN DUE ANNI TU NON FAI AIUTO PER !NIENTE! PER AIUTO PER LA CASA PER QUALCOSA !PER NIENTE!

E: e allora Sharon fai le valigie e vai+ fai le valigie e torna in Nigeria

As: qui nessuno ti ha aiutato

E: se nessuno ti ha aiutato fai le valigie e vai++ <cioè io penso che tu hai vissuto anche cose molto brutte in Italia quando sei arrivata sicuro perché è anche tu il tuo passato difficile sicuramente avrai fatto delle cose difficili per sopravvivere>+sei arrivata qua e dici che nessuno ti aiuta+ !cioè è due anni che non paghi affitto non paghi spese un tetto sulla testa tuo figlio va a scuola è pulito mangia è sano è stato portato dal medico quando ne aveva bisogno++ se questa roba qua per te non è fare l'aiuta prendi valigie !vai! torna a Torino+ [nome del paese]+torna in Nigeria fai cosa vuoi+ <il progetto non ti può più aiutare Sharon perché stiamo spendendo dei soldi pubblici per chi non non ne riconosce neanche+ non ha neanche la gratitudine>

⁶⁸ Sharon si riferisce all'educatrice.

[...]

S: perché io capire sempre !sei mesi!+sempre sei mesi scade+non è ancora scade (xxx)

As: no no no ma scade lo decido io+ perché io posso mandarti fuori anche domani Sharon+io posso dire che domani non mi va più bene che tu sei in gruppo appartamento e ti dico ciao+ e ci sono persone che aspettano magari di venire in una struttura che hanno !veramente bisogno di stare in una struttura!+ !<quando c'è una mamma in questo momento che non si rende neanche conto dell'aiuto che ha ricevuto in due anni e stai qua a sputarci sopra! !io proprio non vi faccio sputare sopra il lavoro che è stato fatto! mi dispiace> se io ti dico che domani tu devi andare via il problema è che tu vai via tuo figlio viene messo in una struttura+ perché tuo figlio per strada non ci può stare

S: [nome dell'assistente sociale]

As: ?capisci?

S: ?tu c'hai la sangue?

As: no probabilmente sono rimasta senza sangue

I *discorsi* della cultura umanitaria e socioassistenziale si confondono, sovrapponendosi nel confronto dialettico tra assistente e assistita. Mentre la professionista accusa Sharon di approfittare della “generosità” dei servizi socioassistenziali per accumulare risorse e benefici in modo fraudolento⁶⁹, Sharon si posiziona come “*cash cow*” (Castellano, 2014), sottoposta allo sfruttamento della cooperativa che gestisce la comunità. Ad alzare in modo irreparabile il livello dello scontro non è tanto il fatto che Sharon non abbia messo a frutto l'opportunità di un tirocinio, ma il suo atteggiamento rivendicativo verso il diritto a essere aiutata. La professionista interpreta in modo personalistico e in termini morali il rapporto di assistenza⁷⁰, e considera le azioni dei servizi sociali di cui lei è rappresentante come un *dono* cui deve corrispondere la gratitudine di Sharon⁷¹. Quest'ultima, invece, trasgredisce a questa logica in termini conversazionali e pragmatici, rifiutando l'opportunità del tirocinio e perseguendo traiettorie di “autonomia” individuali. Accusa inoltre apertamente le sue interlocutrici. Il ruolo di *vittima* di Sharon, che l'educatrice descrive nel suo primo turno⁷², richiede una poetica precisa: il riconoscimento dell'aiuto ricevuto attraverso l'umiltà e la gratitudine, e certamente non l'accusa e la rivendicazione. “L'altra” donna⁷³, residente nella comunità, è proposta a modello, secondo il principio di tassonomizzazione “etnica”, cui corrispondono comportamenti morali scanditi dalla logica del *dono*⁷⁴.

⁶⁹ “Lo straniero impostore e criminale” (Beneduce, 2015).

⁷⁰ Questo fatto legittima il ricorso alle vicende traumatiche di Sharon per ribadire il *potere conversazionale* e simbolico dell'assistente sociale.

⁷¹ “Io proprio non vi faccio sputare sopra il lavoro che è stato fatto”: l'uso della seconda persona plurale, per ammonire l'irricoscenza di Sharon denota quanto le dinamiche instauratesi con lei siano parte di un dialogo più ampio, che contempla *discorsi* e si rivolge a categorie sociali – *eticizzate* (“torna in Nigeria”) – più che alla sua dimensione soggettiva.

⁷² “cioè io penso che tu hai vissuto anche cose molto brutte in Italia quando sei arrivata sicuro perché è anche tu il tuo passato difficile sicuramente avrai fatto delle cose difficili per sopravvivere”.

⁷³ Non a caso nigeriana, come Sharon.

⁷⁴ Per lei il progetto “funziona” perché “sta zitta”.

5.3.1 Controllo, agentività, potere

L'analisi della conversazione proposta si inserisce all'interno della questione relativa alla disuguaglianza linguistica senza la pretesa né di contemplare tutte le sue declinazioni né di esaurirne gli spunti interpretativi. La specificità della conversazione, cui ho potuto partecipare *in absentia*, permette di gettare uno sguardo su uno spazio interazionale spesso inaccessibile all'osservazione etnografica.

Il dialogo tra le quattro donne mette in luce le modalità con le quali la disuguaglianza linguistica, che è ineguaglianza sociale (Blommaert, 2005), si sostanzia, inserendosi nelle dinamiche dell'assistenza e nei *discorsi* che attraversano e configurano la cultura umanitaria. Il disequilibrio “di partenza”, per così dire, si gioca su diversi livelli:

- i ruoli delle interagenti: assistenti da una parte, assistita dall'altra. Dalle prime dipendono le possibilità di Sharon non solo di “svincolarsi” dalla vigilanza del Tribunale dei minori, ma anche di essere supportata economicamente e da un punto di vista abitativo;
- lo spazio in cui la conversazione è allocata: l'ufficio dell'assistente sociale, luogo istituzionale, in occasione di un colloquio programmato di cui Sharon non conosce l'*agenda*;
- la sproporzione numerica tra le parti: Sharon trova nelle tre assistenti un fronte comune, oppositivo;
- il potere effettivo delle partecipanti (le conseguenze pratiche delle azioni di ognuna): le tre professioniste possono interagire col Tribunale dei minori, per il quale sono informatrici esperte e privilegiate;
- il *languaging* di comunicazione: l'italiano.

Se questi piani di dispiegamento dell'inequità sono precipui della comunicazione istituzionale, specifiche sono le modalità con cui entrano in gioco le relazioni interpersonali, le soggettività, gli *universi discorsivi* e le strategie cui attinge il registro metapragmatico nell'azione delle partecipanti. La conversazione raffigura le dinamiche di contesa del potere interazionale tra le interagenti, processi attraverso i quali la ricerca può guardare alle relazioni tra i soggetti e i loro interlocutori non solo come rapporti di dominazione⁷⁵, ma anche come spazi di creatività e agentività di tutti i soggetti implicati.

Come è emerso da alcuni estratti della conversazione registrata da Sharon, educatrici ed assistente sociale declinano il loro *potere interazionale* sul piano metapragmatico e discorsivo:

- facendo ricorso ai *discorsi* della cultura umanitaria e socioassistenziale.
- Proiettando la relazione con Sharon su un piano personalistico, anche attraverso la polarizzazione culturalista tra assistenti e assistita (noi italiane – tu nigeriana).

⁷⁵ I rapporti di dominazione in questo caso assumono le forme della violenza simbolica che si gioca nella predeterminazione *eticizzata* del genere e del divenire materno.

- Attraverso pratiche di “sbugiardamento” che assumono le forme della *verifica* per via inquisitoria (domande frequenti, anche retoriche, ritmo crescente dell'interrogazione).
- Facendo largo uso di *eterorisonanze*, spesso con fine canzonatorio (soprattutto nelle forme dello “scimmiottamento linguistico”).
- Mantenendo la regia dello scambio (argomenti, ritmo, ruoli, *agenda*).
- Modulando ritmo, intensità degli scambi e accessibilità linguistica a seconda delle funzioni del dire: negoziando i significati e modulando il dire per contribuire all'accessibilità dei contenuti linguistici solo nella funzione comunicativa dell'ammonimento.
- Triangolando il dialogo tra di loro, escludendo Sharon, quando discutono a proposito di lei in sua presenza.
- Facendo riferimenti (impliciti e non) all'*universo interdiscorsivo* in comune con Sharon per intimidirla, anche attraverso il registro sarcastico.

Gli obiettivi comunicativi producono il disconoscimento della *voce* di Sharon, sia sul piano linguistico e formale sia discorsivo e sociale, mentre agiscono forme diversificate di violenza simbolica. Mi sembra interessante rilevare un doppio movimento: da un lato gli ammonimenti sono messi in atto nell'esigenza di uniformare l'atteggiamento della giovane⁷⁶ a una figura predeterminata ed *etnicizzata* di donna beneficiaria di assistenza, norma attraverso la quale misurare e giudicare l'agire di Sharon; dall'altra il *potere interazionale* viene agito dalle tre professioniste interpellando la traiettoria biografica di Sharon e i repertori interdiscorsivi condivisi, le sue vicende e le specifiche sofferenze da lei vissute. Lo scarto linguistico tra le interagenti si rivela un aspetto centrale della *forza interazionale* agita da queste. Ciò è vero non solo quando vi fanno ricorso le tre operatrici dell'assistenza, ma anche nelle diverse occasioni in cui il dire di Sharon si dimostra inefficace sul piano comunicativo. Anche per questo il potere interazionale della giovane si gioca principalmente sul piano metapragmatico:

- ricorrendo a *autorisonanze* per evidenziare concetti chiave.
- Ponendo domande di chiarimento per rallentare il ritmo interazionale, e utilizzando segnali discorsivi per la gestione della *dominanza*.
- Utilizzando segnali metadiscorsivi per influenzare la determinazione degli argomenti e le destinatarie della conversazione.
- Attraverso il silenzio e ignorando domande o provocazioni.
- Bluffando.
- Facendo ricorso al *discorso “cash cow”*.

Il concetto di *controllo*, centrale nell'azione interazionale di Sharon, è essenziale nella definizione di *agency* che Duranti (2007) propone: il *controllo* è profondamente collegato alla possibilità di avere un impatto sugli altri (e su sé stessi) e quindi al concetto sotteso di “potere”⁷⁷. Partecipa al processo di *controllo* la “valutazione”, intesa come possibilità di

⁷⁶ I suoi comportamenti, le sue azioni, il suo dire, i suoi *discorsi* e le sue *aspirazioni*.

⁷⁷ “Più effetti potenziali hanno le nostre azioni, più potere abbiamo” (*Ibid.*: 90).

scelta all'interno di una gamma di possibilità non equivalenti tra loro (*Ibid.*). La “valutazione” di Sharon nello scambio è principalmente di tipo pragmatico, alla ricerca cioè di strategie e traiettorie discorsive che da un lato mitighino l'impatto delle azioni delle sue interlocutrici sul suo ordinario, dall'altro consentano di perseguire una propria concezione di *libertà* (Brown, 1995; Hirschmann, 2003) e di “autonomia”, le sue *aspirazioni* (Appadurai, 2013) e le “fantasie” di “futuro” (Marabello, 2020; Moore, 2007). La creatività linguistica e soprattutto metapragmatica di Sharon, al servizio delle proiezioni di sé, del suo nucleo familiare e delle specifiche declinazioni che l'“autonomia” assume nella sua traiettoria biografica, rivela l'agentività del suo fare attraverso il dire (e il non dire). Questo si dispiega attraverso le interpretazioni di norme e progetti educativi proposti e imposti dal mondo assistenziale, cui è sottoposta da lunghi anni. Rivela altresì quanto il “margine linguistico” possa rivelarsi, metaforicamente, spazio di creatività sociolinguistica (Blommaert, 2010).

Se nella sopraffazione linguistica e nel *pretextual gap* si sostanziano le violenze istituzionali delle pratiche umanitarie e assistenziali, è nella creatività metapragmatica che possiamo cogliere l'azione di Sharon attraverso cui prendono forma i processi della sua soggettivazione, l'interpretazione che lei fa del suo ordinario, le proiezioni di sé e le sue immaginazioni.

Conclusioni

Educabilità, violenza, vulnerabilità

Accogliendo lo spunto di Veena Das, con il quale ho aperto questa ricerca, secondo cui “la violenza non è un fatto straordinario” (Das, 2007), l’esperienza etnografica ha consentito di far emergere le *voci* dei soggetti mostrando quanto la violenza risieda nella capillarità dell'ordinario, nelle pieghe della vita quotidiana in luoghi deputati ad essere sicuri e rassicuranti, anche attraverso i loro intenti educativi, emancipativi o “inclusivi”. La violazione ha incontrato l'educazione nelle sue pratiche e nei principi che ordinano la sua azione. In entrambi i casi la riduzione delle donne a *vittime* e a corpi riproduttivi, come abbiamo visto, ha giocato un ruolo centrale. La ricerca ha cercato di indagare le forme della *violenza simbolica* esercitata dalle istituzioni e dal mondo umanitario interpretando le prassi e i *discorsi* del mondo educativo nel quadro che si staglia all'intersezione tra politiche scolastiche, linguistiche e migratorie. Ha altresì perseguito un ulteriore, principale, obiettivo di indagine, cercando di cogliere nelle *voci* dei soggetti, nell'osservazione lenta e *interazionale* del loro ordinario, le increspature disegnate dalla violenza subita.

Se ad un primo sguardo si coglieva l'esclusione delle donne da parte del mondo dell'istruzione e della formazione nella limitazione del loro accesso ai percorsi scolastici, e quindi alle risorse socioculturali e linguistiche (Pavlenko & Piller, 2007), un'analisi più approfondita ha rivelato la natura tentacolare e profonda della *violenza simbolica* esercitata dagli apparati e dagli agenti dell'educazione, in ambito scolastico e socioassistenziale, attraverso un'azione congiunta che risponde a *discorsi* condivisi e comuni. La violenza si è rivelata attraverso l'ingerenza nella sfera intima e privata, e al contempo nell'abbandono, nella noncuranza e nella segregazione in spazi di sostegno e controllo (Pinelli, 2017) dispiegati a favore di coloro che sono identificate attraverso la lente della *vulnerabilità*. Questo doppio registro dello Stato come “minaccia e garanzia” (Poole, 2004) trova coerenza in una versione *eticizzata* (Ong, 2003) del femminile, che circoscrive la presenza delle donne in diaspora nel loro ruolo riproduttivo, mentre ne disconosce e ne misconosce la consistenza storicizzata, soggettiva, politica. Come si è visto, tale predeterminazione sulla base del genere, attraverso processi tassonomici della popolazione “immigrata” su base etnica o religiosa, ha mostrato i suoi effetti anche nelle pratiche glottodidattiche d'aula, nell'organizzazione delle proposte formative dell'umanitario informale, nell'azione di valutazione e controllo da parte dei servizi socioassistenziali. Educatrici, insegnanti, volontarie, operatori promuovono e riproducono congiuntamente *discorsi* (Novak, 2025) che ordinano, circoscrivono e predeterminano la presenza delle “donne immigrate” nella realtà sociale.

Tali *discorsi*, riducendo la presenza delle donne ad ancelle della migrazione, a sue *vittime* collaterali, sono anche al servizio delle politiche di frontiera contemporanee, per diverse ragioni. Perché riconducono alla “diversità culturale” variabili e dinamiche che si iscrivono invece nella disuguaglianza e nell’ingiustizia sociale, nella discriminazione sistemica sulla base del genere, della classe, della *razza*. Perché la contrazione del femminile a soggetto *vulnerabile* attraverso l’immagine simbolica del “sacro corpo riproduttivo” (Selvatici, 2004) circoscrive lo spazio di azione delle donne e le depoliticizza. Anche in questo senso l’educazione incontra la violenza; non solo in “un sistema scolastico globalizzato ma ‘euro-discendente’, il quale a causa della sua vocazione universalistica e invasiva ingloba in sé una *violenza strutturale ineliminabile* (Piasere, 2004: 14), ma soprattutto nelle sue responsabilità mancate verso il diritto allo studio delle donne e verso le loro possibilità di *aspirare* (Appadurai, 2013) anche in ambito formativo, facendosi terreno di riproduzione e di azione di un *discorso* nazionalista selettivo e securitario – secondo una concezione di nazione dalle fondamenta patriarcali.

La depauperazione progressiva del *welfare* a sostegno delle famiglie, la carenza di servizi educativi per l’infanzia, la mancanza di pari opportunità nel mondo del lavoro e nella formazione, l’inconsistenza delle politiche abitative per l’accesso alla casa, gli scarti di classe tra i gruppi sociali all’incrocio con classificazioni su base etnica vengono così mascherate attraverso il *discorso* culturalista che considera inconciliabili le differenze tra “gli immigrati” e “le comunità di accoglienza”, di pari passo con l’inintelligibilità tra la *lingua nazionale* e i *linguaging* (Becker, 1991) *eticizzati* delle donne nella diaspora. La “diversità culturale”, la cui responsabilità grava principalmente sulle donne in quanto principali attrici della riproduzione sociale, in ambito educativo si sostanzia simbolicamente nelle pratiche linguistiche delle madri, nei *linguaging* di cui sono portatrici e nelle loro valenze simboliche in prospettiva *raciolinguistic* (Rosa & Flores, 2017; 2023). In modo coerente con i principi sanciti dall’UNESCO, quasi settant’anni fa, i corpi delle donne sono luogo di riproduzione biologica e culturale, e per questo da uniformare a una precisa idea di agente riproduttivo nell’interesse nazionale (McClintock, 1995; Pnina Werbner, 1999; Nira Yuval-Davis, 1989; 1997). Questo principio produce *discorsi* e pratiche educativi che mirano alla conservazione e allo sviluppo della prole, e al contempo sollecitano il controllo delle nascite e la pianificazione familiare sotto la minaccia della “sostituzione etnica” paventata dal *discorso* nazionalista (Biscaldi, Danna e Quagliariello, 2023). Anche per questo l’educazione linguistica, declinata (nei temi, nelle tecniche e nell’organizzazione) secondo stereotipi di un genere *eticizzato*, si fa viatico per istruire le donne a un femminile “emancipato”, secondo dettami universalistici che sono marcatori di salvezza – trascritta secondo una grammatica occidentale, ma lungo traiettorie codificate secondo paradigmi *eticizzati* – e a una *genitorialità intensiva* (Furedi, 2001) eletta a norma di riferimento. Il femminismo liberale, che interseca i suoi *discorsi* e le sue pratiche nella cultura umanitaria rivolta alle “donne immigrate” attraverso concetti quali l’“*empowerment* femminile”¹, rivela la sua prospettiva

¹ Il discorso sull’*empowerment* femminile – che ricorre nei progetti educativi e scolastici rivolti alle donne “immigrate” – è diventato per lungo tempo un mantra dell’*establishment* globale, asse fondamentale del femminismo e delle organizzazioni internazionali (ONU, Banca mondiale, ecc.). Questo tipo di *discorsi* si è inserito in modo coerente nel progetto politico che è strettamente legato alle politiche ufficiali di sviluppo a sostegno del settore privato e che promuovono l’incorporazione massiccia delle donne nella forza-lavoro come

neoliberista² e neocoloniale nel concepire e declinare accezioni diversificate dell'“emancipazione” a seconda della classe e della *razza*.

Come hanno mostrato le *voci* delle donne, la violenza mostra i suoi riverberi anche nei modi in cui i soggetti configurano il sé e gestiscono il loro ordinario. Le diverse declinazioni della violenza vengono incorporate in forme di sofferenza, e si rappresentano secondo grammatiche che rivelano la complessità dei fattori e dei vissuti in gioco in uno spazio-tempo pluridirezionato. Quest'ultimo non segue le linee della cura o della riparazione programmaticamente proposte dal *discorso* umanitario, ma procede attraverso percorsi soggettivi. Gli obiettivi e le direzioni dell'“autonomia”, dell'*integrazione* e dell'“emancipazione” (Hyndman & De Alwis, 2003), che ordinano *discorsi* e prassi del mondo educativo, anche attraverso un *folk feminism* interpretato dalle sue operatrici, non esauriscono le declinazioni in cui si rappresenta la presenza delle donne nei contesti diasporici. La “salvezza” non traduce la complessità di significati delle loro mobilità verso l'Europa e l'Italia. Allo stesso modo le violazioni che hanno vissuto non aderiscono agli schemi definiti dal *discorso* umanitario. Le pratiche riparative e assistenziali di quest'ultimo si rivelano piuttosto ulteriori occasioni di violenza nei loro confronti. I segni lasciati dalla violenza nelle esistenze dei soggetti assumono sembianze diverse, che configurano le poetiche della sofferenza incorporata e i suoi effetti nel loro ordinario: toni di voce, “modi di parlare”, paranoie, silenzi, ossessioni, omissioni, abitudini. Il linguaggio, in una prospettiva interazionale, che contempla anche ciò che non viene detto o che non può essere rivelato, ha costituito nella ricerca un piano privilegiato di rappresentazione della violenza, dei suoi meccanismi e delle sue conseguenze sui soggetti.

La *menzogna* ha rivestito in questo senso un ruolo centrale. Attraverso questo termine, simbolico, ho condensato l'eterogeneità di pratiche osservate tra le donne protagoniste dell'etnografia (*dissimulazione, omissione, mimetismo, trasgressione, finzione, adattamento*, ecc.), le ossessioni del mondo educativo (“sospetto”), ma anche le *voci* dei soggetti (“*lies*”, “*playing the game*”). Concepita non come “dato”, ma piuttosto come processo, termine di un rapporto dialettico con una presunta *verità*, la *menzogna* ha permesso di interpretare la violenza nelle sue diverse declinazioni e nei suoi effetti. In questo senso si è delineata nella ricerca come prisma etnografico, analitico ed epistemologico.

La dialettica *verità-menzogna* è un tropo ricorrente nella letteratura che indaga le mobilità umane, dialettica che, sin dall'epoca coloniale, rappresenta rapporti di “dominazione” e “resistenza” tra gruppi sociali (Sayad, 1999; Beneduce, 2014; 2015; Fanon, 1961) tuttora vigenti attraverso i processi migratori (Fassin, 2010; Bade, 2001; Rigo, 2021). Nella ricerca ha assunto significati specifici e configurazioni significative nel quadro della riflessione.

manodopera a basso costo. Se questo tipo di “politiche della discriminazione positiva” hanno prodotto progressi nell'uguaglianza tra i generi, hanno tuttavia peggiorato le condizioni economiche, lavorative e di vita degli individui a livello globale (Watkins, 2018). Dei benefici generati da questo tipo di politiche, sostenute dal femminismo liberale, infatti, hanno beneficiato soprattutto le classi medio-alte, mentre alla base della piramide sociale è rimasta una popolazione *razzializzata*, impoverita e segnata dalla disuguaglianza (Blau & Kahn, 2017).

² Il femminismo liberale intende l'uguaglianza come uguaglianza di “opportunità”, e non come parità di condizioni materiali e possibilità di vita. In questo senso riproduce l'ideologia liberista secondo cui tutti possono ottenere “ciò che si meritano se si impegnano abbastanza”, senza tenere conto di fattori di classe nella definizione dello svantaggio e delle reali possibilità (Watkins, 2018).

Verità e menzogna rappresentano la violenza vissuta dalle donne nel corso del loro vissuto biografico e migratorio, le configurazioni del loro ordinario, ma anche le pratiche da loro attuate per sottrarsi al regime panottico del mondo educativo e umanitario. Infatti, i rapporti di forza tra le attrici e gli attori della scena sociale si sviluppano intorno ad alcuni nodi tematici, che conferiscono senso alle loro azioni. Il *sospetto* del personale umanitario emerge da una doppia morale tra madri e figli minori: le prime sono soggette al *sospetto* che accompagna il richiedente asilo e la legittimità della loro permanenza può dipendere dal fatto di prendersi cura di un figlio minore, mentre il diritto a stare dei secondi è garantito dalla loro condizione di minorenni (Beneduce e Taliani, 2013; Luibhéid, 2013; 2020; Taliani, 2015). Il *sopruso* deriva dall'opacità del dire, dall'inintelligibilità degli obiettivi dell'azione educativa da parte di operatori, volontari, insegnanti e assistenti sociali, ma risiede anche nella violenza che si svela sotto la maschera dell'assistenza. La *mistificazione* e la *dissimulazione* (Wanzo, 2020) sono attuate dai soggetti per sottrarsi al regime di sorveglianza e controllo e all'ingerenza dei contesti assistenziali, per perseguire traiettorie autodirette nelle quali confluiscono processi di soggettivazione multipli. Infine, la *ricerca di verità* si rappresenta nelle *voci* dei soggetti come processo di liberazione.

La dialettica *verità-menzogna* si configura inoltre come prisma interpretativo attraverso cui indagare la relazione processuale tra “egemonie e resistenze” (Williams, 1979; Mahmood, 2001). Contribuisce, infatti, a cogliere la complessità dei rapporti di forza che si sviluppano tra gli individui e tra i gruppi sociali, senza appiattirla su un dualismo che contrappone “oppressori” e “opresse”, e a valorizzare i ruoli giocati dai soggetti evitando di ridurli a categorie predeterminate al servizio di un'etnografia militante.

“Maestra Giulia, god bless you”

La dialettica *verità-menzogna* ha giocato un ruolo determinante anche nella relazione con le mie interlocutrici durante la pratica etnografica, e il mio posizionamento sul campo si è posto in continuità con l'esperienza che avevo maturato durante il periodo di attività di docenza. In entrambi i casi assecondavo le *menzogne* delle donne, anche per smascherare le *bugie* e le opacità dei loro interlocutori istituzionali. Inoltre, il mio posizionamento ha reso me stessa autrice di declinazioni differenti della *menzogna*, allo scopo di tutelare le donne e la loro riuscita scolastica³. Tale postura, che si traduce in azioni diverse all'interno dello spazio dialettico tra *menzogna* e *verità*, si è rivelata fondativa dei “legami” (Riva, 2013; 2017) con i soggetti della ricerca, basati sulla *complicità*. Ha altresì contribuito a cogliere le loro *voci* all'opera. In quest'ultima accezione, *voce* è intesa sia come prospettiva soggettiva sui temi e gli eventi che sono oggetto della ricerca, sia sulle forme che il *discorso* assume nell'interpretazione che ne fanno le sue protagoniste. In altre parole, *voce* si riferisce a ciò che le donne stesse hanno individuato come tematiche e argomenti nel quadro della ricerca – le loro *menzogne* e *verità* – ma anche ai termini metapragmatici (più o meno consapevoli) attraverso cui esse li rielaborano. La *menzogna*, sul piano etnografico, si configura così come pratica e tema attraverso cui indagare le interpretazioni che le donne fanno della violazione

³ Il termine “riuscita”, in riferimento alla scuola, fa riferimento alla possibilità dei soggetti di perseguire traiettorie (in qualche misura) autodirette.

che con maggiore o minore consapevolezza sentono di aver subito.

La relazione di *complicità*, declinata in condivisione di segreti, di *menzogne*, come *dissimulazione* condivisa, *confabulazione* o co-azione nella *messa in scena*, si rappresenta come “spazio di regia” metapragmatica, e al contempo contesto di osservazione e interpretazione privilegiate. Sono pratiche e spazi riflessivi, creativi e agentivi. Qui ho potuto osservare molte delle dinamiche in cui *menzogna* e *verità* si configurano come termini del confronto dialettico tra chi educa e chi è “da educare”, tra chi assiste e chi è beneficiaria di assistenza, tra le istituzioni e le donne. Quello spazio interazionale ha fatto emergere in molti casi la capillarità dell'agire metapragmatico da parte dei soggetti: la loro attività di analisi e valutazione delle dinamiche sociali – e quindi di potere – rappresentava spesso la cifra della loro quotidianità in contesti di accoglienza e assistenza. La *confabulazione* ha costituito altresì il registro attraverso cui indagare e interpretare quello metapragmatico: poter analizzare come i soggetti definiscono, costruiscono e legittimano la *menzogna* costituisce una prospettiva per restituirne il portato e l'interpretazione soggettivi all'interno del *discorso* etnografico. In altre parole, l'analisi delle interazioni tra i soggetti e i loro interlocutori istituzionali sotto la lente metapragmatica ha voluto restituire i significati e le forme della *mistificazione* nelle definizioni e nell'agire creativo dei soggetti stessi. Ciò ha permesso anche di sfuggire a una loro identificazione come “*tattica*” nel *discorso* interpretativo della ricercatrice (Cavell cit. in Das, 2024: 153), secondo una prospettiva politica manichea che contrappone alla “violenza” delle istituzioni la “resistenza” dei soggetti.

Il mio coinvolgimento attivo o passivo nella *menzogna* ha reso sottile e poroso il confine tra osservazione e partecipazione sulla scena etnografica, fatto che contribuisce a de-oggettivare i soggetti nella ricerca, mettendo in luce la consistenza delle loro soggettività e la potenzialità delle loro azioni, più che la loro appartenenza a categorie osservabili e analizzabili. Nel caso specifico, contribuisce a scardinare il loro ruolo di *vittime* – cui consegue la loro impotenza (Pinelli, 2024b) – che le identifica e le cristallizza nel *discorso* umanitario, e di riconoscere le loro potenzialità nel quadro delle loro traiettorie soggettive. Inoltre, *confabulazioni*, *finzioni* e *messe in scena* si manifestano come vere e proprie co-azioni anche sul piano etnografico, ribadendo il fatto che l'osservatrice non può considerarsi esterna al campo né sua oggettiva osservatrice, ma piuttosto che ne è implicata, influenzandolo (Fabian, 1983).

Nella complessità delle azioni e degli aspetti che convergono nell'etnografia non va infine tralasciata la prospettiva utilitaristica. “Mettersi a disposizione” dei soggetti della ricerca (Canut, 2021a) è stato parte integrante e fondamentale del processo di costruzione dell'esperienza etnografica, posizionamento che ha contribuito ad allontanarmi il più possibile da una logica estrattiva e a tenere insieme prospettive interpersonali, professionali, scientifiche e politiche delle attrici in gioco.

Chi ha bisogno dell'“inclusione”?

L'indagine condotta all'interno delle “scuole per donne” del comune di Torino ha messo in luce i *discorsi*, le prassi e le dinamiche che ordinano l'azione del mondo umanitario

informale rivolto al femminile nella diaspora. Ha rivelato la discontinuità politica tra questi spazi educativi informali e la tradizione “de-istituzionale” in cui si iscrivono e che ne ha visto la genesi mezzo secolo fa (Adorni e Tabor, 2024). La gestione delle “scuole per donne” da parte del Terzo settore, che impiega per lo più personale volontario – spesso estromesso a sua volta dall'economia del lavoro (Muehlbach, 2011) – oggi le rende piuttosto contesti solidaristici di privatizzazione della scuola pubblica. Sono cioè spazi di educazione che sopperiscono, con spirito assistenzialista, al vuoto lasciato dall'istituzione – grazie anche alla loro maggiore flessibilità organizzativa e alla possibilità di andare incontro alle esigenze quotidiane di chi le frequenta – e ne erodono spazi e responsabilità. Scuola formale e informale non sembrano per questo in competizione, tutt'altro. Negli ultimi vent'anni i CPIA hanno gradualmente riconosciuto le attività svolte dal Privato sociale e le hanno messe al servizio della scuola di Stato. Le azioni dedicate all’“inclusione” – etichetta sotto la quale vengono identificate le donne con figli al seguito, oltre agli studenti “analfabeti” (D’Agostino, 2022), ai minori stranieri non accompagnati (Altin, 2014), alle persone richiedenti asilo residenti in centri di accoglienza, ecc. – innesca azioni “speciali” nei confronti di una parte della popolazione studentesca, e l’accesso differenziale alla scuola, dando seguito a collaborazioni con enti esterni. Tra questi, appunto, le scuole informali. A esse viene affidata la gestione dell'azione educativa di donne e bambini dei primi anni di vita, tralasciando spesso uno degli obiettivi centrali della scuola istituzionale, e cioè la formalizzazione dei percorsi formativi e di istruzione, anche tramite il rilascio di diplomi e attestati. I progetti che rientrano sotto l'egida dell’“inclusione” mascherano così spesso *regimi speciali*, adottati per le studentesse con figli: per loro vengono predisposte risorse irrisorie e “benevole”, servizi monchi e estemporanei. La classificazione tassonomica della popolazione studentesca promossa dalla scuola per individuare chi necessita di “essere incluso” risponde a principi di emarginazione stratificati, che prendono forma all'intersezione tra politiche scolastiche neoliberali e migratorie, discriminazioni di genere, gerarchizzazioni su base *raciolinguistic*.

La necessità di “gestire la *marginalità*”, con cui ha preso avvio il processo di configurazione e poi di istituzionalizzazione dell’educazione rivolta alla popolazione adulta nella storia d'Italia, si traduce tuttora in azioni spesso scomposte, volontaristiche, monodirezionate e paternalistiche che, lungi dall'agire sui fattori economici e socioculturali che sono alla base dei meccanismi di emarginazione delle fasce più svantaggiate della popolazione, incrementano i divari tra i gruppi sociali. In questo modo acquiscono la parcellizzazione classista su base *etnica*, considerando la *marginalità* un’etichetta essenzializzante e non la conseguenza di determinanti economiche e socioculturali storicamente sedimentate.

“Ma allora come bisognerebbe insegnare l'italiano alle donne immigrate?”

La disuguaglianza linguistica si è posizionata nella ricerca come uno dei suoi temi principali, elemento paradigmatico attraverso il quale indagare le stratificazioni dell’inequità sociale. Come è emerso dall’analisi delle prassi educative e degli spazi interazionali, gli apparati istituzionali che confluiscono nell'organizzazione e nell'azione della scuola, insieme

ai *discorsi* dell'umanitario, hanno interiorizzato la lezione glottodidattica europea e della linguistica acquisizionale, declinandola, soprattutto nel caso delle donne, secondo le linee argomentative *integrazioniste* (cfr. cap. 3), a loro volta al servizio delle più ampie politiche di frontiera contemporanee. La questione della disuguaglianza linguistica si inserisce nel campo dei diritti o dei dispositivi di controllo, a seconda dei casi, e l'educazione alla *lingua* si configura come strumento di assimilazione in ottica neocoloniale, o di selezione secondo logiche securitarie. La presenza delle donne in diaspora ribadisce e sostanzia le fondamenta patriarcali su cui si edifica la Nazione, essendo identificate come soggetti “ponte” da educare in prospettiva culturalista e assimilazionista.

“Ma allora come bisognerebbe insegnare l'italiano alle donne immigrate?”.

La domanda mi è stata posta – con tono che non si esiterebbe a definire “sibillino” – in una delle tante occasioni di convegno o dibattito pubblico in cui, nel corso di questi anni di ricerca e attività presso lo Spazio Non-Solo Mamme, ho proposto un punto di vista critico sull'educazione linguistica predisposta per le donne all'interno delle “scuole delle mamme” torinesi, in prospettiva sociolinguistica critica e del femminismo intersezionale. Benché questa ricerca non intenda specificatamente indagare le tecniche e le metodologie glottodidattiche per l'insegnamento dell'italiano alle donne straniere, sul concludersi delle argomentazioni contenute in queste pagine credo che sia pertinente una riflessione sulle direzioni più auspicabili anche sul piano formativo ed educativo. In tal senso l'esperienza dello Spazio Non-Solo Mamme ha rappresentato un campo di sperimentazione significativo e proficuo. Il contesto collettivo che ha preso forma nel corso della breve esistenza del plesso di via Poma, infatti, ha messo in evidenza alcuni spunti di riflessione, nel tentativo di tenere insieme prospettive soggettive, istituzionali, del femminismo intersezionale e della sociolinguistica critica.

Nel processo di costruzione delle attività e della loro organizzazione hanno giocato un ruolo determinante le relazioni tra le donne che hanno abitato quegli spazi (studentesse, educatrici, insegnanti). L'uso del femminile, come abbiamo già visto, è d'obbligo, sia perché sono sempre donne a iscriversi nelle scuole per persone adulte e bambini, sia perché sono solitamente le professioniste a dedicarsi a iniziative per mamme e minori. È pertanto una prospettiva di genere quella che muove le azioni educative rivolte a una popolazione adulta con figli, prospettiva di cui queste pagine hanno cercato di rivelare le criticità. Se, dunque, di “educazione di genere” si tratta, è tuttavia centrale una riflessione mirata e attenta a quale concezione del genere è posta alla base della programmazione e delle pratiche didattico-organizzative, e in che modo essa dialoga coi processi di mobilità; il genere cioè inteso come processo di negoziazione fra il soggetto e le strutture sociali.

L'opportunità di una prospettiva di genere non mira tanto a un'“educazione al genere” – rivolta solitamente alle bambine o alle ragazze (Balsamo, 2000; Leonelli, 2011; Ulivieri, 2022) – ma piuttosto a “un punto di vista di genere” in ambito educativo, capace cioè di considerare le specificità, e soprattutto le *voci* delle donne che frequentano i percorsi formativi, nell'organizzazione e nella progettazione didattico-educativa. In questa prospettiva i “corsi per sole donne” sviluppatasi nel contesto delle “150 ore” si configurano come un'esperienza rivoluzionaria e paradigmatica nella storia delle scuole per adulti, che

molto avrebbe ancora da insegnare sulla necessità, oltre che sull'opportunità, di un punto di vista di genere in questo settore dell'educazione e della scuola. Lontani dal consolidare una certa idea di "donna" e i ruoli che ne erano corollario (madre, moglie, casalinga o lavoratrice di settori considerati "femminili"), quei corsi rappresentavano piuttosto una proposta formativa pensata da, per e a misura di donne, in grado di rispondere ai desideri delle soggettività coinvolte, nel tentativo di scardinare le strutture culturali che cristallizzavano i ruoli sociali associati al genere. Soprattutto, le "150 ore delle donne" hanno costituito un fondamentale luogo di incontro e di confronto di cui erano esse stesse protagoniste, all'interno dei quali potevano confrontarsi sulla loro condizione e sul loro ruolo all'interno della società. Nelle suggestioni che emergono dalla co-costruzione orizzontale dello spazio formativo ed educativo risiede il potere generativo di quell'esperienza.

Nonostante la portata rivoluzionaria di quei corsi, non possiamo tuttavia correre il rischio di una loro miope imitazione, considerandoli come modello da riproporre *tout court* nelle "scuole per donne immigrate" di oggi. Sono più che evidenti, infatti, le specificità culturali, politiche, sociali, sindacali di quel periodo storico, a cavallo tra anni Sessanta e Settanta. Molto differenti sono anche le traiettorie che hanno dato avvio alle une e alle altre. Sebbene le protagoniste siano in entrambi i casi donne, spesso attrici di un percorso di mobilità (interna all'Italia nel primo caso, internazionale nel secondo), che le ha proiettate in una nuova realtà sociale, lontana dalle loro relazioni primarie, esistono fondamentali differenze tra i due contesti. Primo fra tutti, il fatto che mentre nel primo caso l'esperienza formativa è stata il risultato di una rivendicazione (sindacale) condivisa, costruita inizialmente sul posto di lavoro, nel secondo l'iscrizione a scuola è spesso solo il primo passo di un processo di partecipazione sociale (quando non è imposta dagli attori umanitari in ottica *integrazionista*). I corsi delle "150 ore", insomma, hanno rappresentato uno spazio di condivisione separatista tra chi era già parte di una collettività – la fabbrica, il posto di lavoro, i collettivi – mentre per le studentesse di oggi – disoccupate o inoccupate, spesso socialmente isolate in comunità e centri di accoglienza, inserite in realtà scolastiche e aggregative a loro volta segreganti – la partecipazione a un percorso di formazione emerge come un atto e un'espressione individualizzati. Troppo spesso, inoltre, l'emulazione ideologica di altre esperienze, in contesti socioculturali e politici differenti, rischia di assecondare, anche con buoni propositi, traiettorie che si rivelano paternaliste e neocoloniali, attraverso un processo di universalizzazione che nega specificità e nasconde determinanti sociali.

La prospettiva di genere nei corsi che si rivolgono oggi alle donne non si materializza in una mera separazione tra studenti e studentesse, ma nel rilevarne le specificità e tradurle in interventi mirati e adeguati sul piano dei contenuti, delle tempistiche di studio, della loro organizzazione e delle strategie. Non si tratta di dare adito a facili tassonomie, ma di rilevare *aspirazioni* formative a partire dalle soggettività, dalla consistenza dei vissuti sedimentati (studio, lavoro, esperienze pregresse), dalla presa in conto delle condizioni di vita materiali delle persone, e di adattare così l'organizzazione dei corsi, la progettazione didattica ed educativa e le metodologie alle istanze che emergono. In termini organizzativi, si tratta di "umanizzare l'istituzione", favorendo il benessere delle persone attraverso un ripensamento della sua organizzazione (Rossi, 2014), rendendola una "comunità generativa" (Vinciguerra, 2022), rafforzando legami intersoggettivi comunitari. Un'azione orizzontale e dal basso così

consegnata mira a tre principali obiettivi: decostruire stereotipi di genere, religiosi, di *razza* e sul materno, creando le condizioni perché le soggettività delle donne possano determinarsi secondo linee specifiche e mediate all'interno delle realtà collettive che vengono a crearsi. Mira, insomma, a “stare a scuola” secondo prospettive il più possibile autodirette, contribuendo così alla partecipazione lungo traiettorie negoziate nel gruppo.

L'obiettivo è anche quello di portare la questione del diritto allo studio delle studentesse-madri al di fuori delle realtà locali e episodiche delle “scuole delle mamme”, all'attenzione di tutte e tutti, agendo a favore di una *trasformazione* culturale nel *discorso* pubblico e istituzionale, anche in merito al tema della parentalità e dei ruoli associati al genere. Ritengo infine urgente una riflessione sull'opportunità di una prospettiva di genere nell'educazione per adulti: non solo per gli sviluppi teorici dell'andragogia, ma anche per una trasformazione delle pratiche didattico-educative e glottodidattiche dei CPIA.

In ultimo, mi sembra centrale una questione che nel corso della ricerca è stata toccata solo tangenzialmente. La differenziazione tra percorsi scolastici formali e informali, che nella storia d'Italia è emersa spesso come una contrapposizione in termini politici tra le cosiddette “scuole popolari” (Zizioli, 2024), informali – che hanno interpretato in chiave rivendicativa e *trasformativa* istanze di classe – e la selettività omologante dell'istituzione scolastica, si pone oggi invece in una posizione diversa, per certi versi ambigua. Le scuole informali “per donne”, infatti, interpretano spesso in prospettiva ideologica – da parte del femminismo occidentale o del missionarismo, a seconda dei contesti in cui si situano – la scelta delle donne di intraprendere un percorso formativo. Tale interpretazione trova ampio spazio nelle profonde lacune – di risorse, di competenze, di analisi, ecc. – generate e accumulate dalla scuola di stato. Gli spazi aggregativi dell'umanitario informale, insomma, svolgono in molti casi funzioni e danno forma a istanze trascurate dal sistema di istruzione e di educazione. Pur senza negare il ruolo “di prima soglia” giocato dagli spazi aggregativi che si rivolgono spesso a chi viene dimenticato nelle intercapedini delle prassi istituzionali, è necessario rilevare i pericolosi effetti collaterali di un'azione informale, spesso politicizzata “dall'alto”, che si rifà a una storia e a esperienze già vissute da *altri*. Su un piano più pragmatico, la mancanza di formalizzazione dei percorsi di studio si dimostra sostanziale. Non solo perché l'acquisizione di diplomi e attestazioni è particolarmente rilevante in un quadro normativo che li richiede come requisiti per accedere ai diritti di cittadinanza; ma anche per il sostanziale (e banale) fatto che la formalizzazione è parte del processo di istruzione stesso. Solo una declinazione declassata – *eticizzata* – di quest'ultimo può giustificare la connivenza di educatori, operatori, insegnanti e volontari nel trascurare i significati sottesi al “pezzo di carta”. Ciò è particolarmente vero se si considera che l'informalità dei corsi e i diversi esiti tra percorsi formali e “popolari” spesso non vengono negoziati né condivisi con chi si iscrive a scuola, camuffando l'azione verticale e paternalista in pratica militante o assistenzialista a sostegno dei *subalterni*.

Su un piano più politico non va sottovalutato il ruolo del Terzo settore – e, con esso, delle fondazioni, spesso bancarie, che lo sostengono – nel processo di privatizzazione dell'istruzione pubblica destinata alle fasce liminali e spesso *depoliticizzate* della realtà sociale. Come accade da ormai diversi decenni in altri settori pubblici, la scuola è sempre più capillarmente attraversata da spinte neoliberali, tramite declinazioni imprenditoriali e

privatizzate dell'educazione. Questo meccanismo porta all'espansione dei divari tra centro e periferia, e quindi al progressivo depauperamento dell'istruzione pubblica destinata soprattutto a chi nella storia è stato identificato con la *marginalità*. La popolazione in diaspora, anche a seguito della precarietà dei suoi diritti di cittadinanza e del sistematico svuotamento della sua consistenza politica, è tra coloro che maggiormente subiscono i contraccolpi derivanti dalla diluizione della responsabilità pubblica e collettiva, che la lascia alla mercé degli interessi e dei significati particolari interpretati dal Privato sociale.

Alla luce anche di queste ultime considerazioni, credo sia fondamentale creare le condizioni affinché la scelta di partecipare a percorsi formativi e di istruzione assuma i significati e le connotazioni che meglio rispondono alle soggettività che le donne agiscono all'interno della configurazione plurale e collettiva della comunità scolastica, e che i loro risvolti collettivi, rivendicativi, *trasformativi* o emancipativi si possano declinare secondo linee autodirette e co-costruite. Creare tali condizioni è tra i compiti della scuola pubblica per adulti, e delle persone che la abitano.

Convenzioni di trascrizione

?come va?	inizio e fine di enunciato interrogativo
\$enunciato\$	enunciato interrogativo con intonazione dichiarativa
parola_parola	parole legate
!parola!	enfasi
PAROLA	volume alto
%parola%	volume basso
<testo>	produzione veloce, con enfasi
+ ++	pause di lunghezza crescente
[...]	omissioni, testo espunto
[cnv]	comunicazione non verbale
(xxx)	elementi incerti o incomprensibili, frammenti poco udibili (anche singole sillabe)
\IT\ e come sei &ndato&?	elementi sovrapposti
\Mk &sapevi&	
:	allungamento (di un suono vocalico)
\IT\ ?e allora?= \Mk. =tutto bene	inizio e fine di discorso senza pausa tra parlanti diversi
@@	risata

Riferimenti bibliografici

- Abu-Lughod, L. (1989), *Zones of Theory in the Anthropology of the Arab World*, in “Annual Review of Anthropology”, 18: 267–306.
- Abu-Lughod, L. (1990a), *Can there be a feminist ethnography?* in “Women and Performance: a journal of feminist theory”, 5: 7–27.
- Abu-Lughod, L. (1990b), *The romance of resistance: tracing transformations of power through Bedouin women*, in “American Ethnologist”, 17 (1): 41–55.
- Abu-Lughod, L. (1991), *Writing Women's World. Bedouin Stories*, University of California Press, Berkeley.
- Abu-Lughod, L. (2002), *Do Muslim Women Really Need Saving? Anthropological Reflections on Cultural Relativism and Its Others*, in “American Anthropologist”, 104: 783–790.
- Aderinto, S. (2012), *On gender, race and class: the politics of prostitution in Lagos, Nigeria, 1923–1959*, in “Frontiers: a Journal of Women Studies”, 33(3): 71–92.
- Adorni, D., Tabor, D. (a cura di) (2024), *Memorie che curano/memorie da curare. Patrimoni culturali e deistituzionalizzazione psichiatrica a Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- Adorni, D., Tabor, D. (2025), *Le 150 ore sulla salute delle donne. I corsi dell'Intercategoriale donne a Torino negli anni Settanta*, in G. Pizzolato, F. Pongiluppi (a cura di), *L'educazione degli adulti a mezzo secolo dai primi corsi delle centocinquanta ore: ideali, ideologie e esperienze*, in “Lifelong, Lifewide Learning (LLL)”, 23(46): 50–63.
- Agha, A. (2005), *Voice, footing, enregisterment*, in “Journal of Linguistic Anthropology”, 15(1): 38–59.
- Agier, M. (2008), *Gérer les indésirables. Des camps de réfugiés au gouvernement humanitaire*, Flammarion, Paris.
- Agier, M. (2009), *Le Camp comme Limite et comme Espace Politique*, in Makaremi, C. Kobelinsky (Eds.), *Enfermés dehors. Enquêtes sur le Confinement des Étrangers*, Éditions du Croquant, Broissieux: 27–40.
- Ahearn, L. (2001), *Agentività/Agency*, in A. Duranti, *Culture e discorso. Un lessico per le scienze umane*, Meltemi, Roma: 18–23.
- Ahmed, S. (1995), *Deconstruction and Law's Other: Towards a Feminist Theory of Embodied Legal Rights*, in “Social & Legal Studies”, 4(1): 55–73.
- Albarea, R. (1992), *Donna, cultura e scuola. Educazione degli adulti e utenza femminile*, Upsel, Padova.
- Alberici, A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano.
- Alberti, A. (2021), *La scuola della Repubblica: un ideale non realizzato*, 2 ed., Anicia, Roma.
- Alim, H. S. (2023), *Inventing 'the White Voice': Racial Capitalism, Raciolinguistics & Culturally Sustaining Pedagogies*, in “Dædalus, the Journal of the American Academy of Arts & Sciences”, 152(3): 147–166.
- Alim, H. S., Reyes, A., Kroskrity, P. V. (Eds.) (2020), *The Oxford Handbook of Language and Race*, Oxford University Press, New York.
- Allen, T. W. (1994), *The Invention of the White Race, Vol. 1: Racial Oppression and Social Control*, Verso, New York–London.
- Altin, R. (2022), *Dispersi fuori classe: il background migratorio come inclusione differenziale a scuola*, in R. Altin (a cura di), *Fuori classe. Migranti e figli di migranti (dis)persi nel sistema scolastico di un'area di frontiera*, Edizioni Università di Trieste, Trieste: pp. 125–133.
- Altin, R., Pinelli, B. (2024), *Sofferenze cumulative, memorie depositate. Corpi, luoghi, diaspore*, in “Archivio antropologico mediterraneo”, XXVII, 26(2).
- Ambrosini, M. (2008), *Un'altra globalizzazione: la sfida delle migrazioni transnazionali*, Il Mulino, Bologna.
- Ambrosini, M. (2019), *Famiglie nonostante. Come gli affetti sfidano i confini*, Il Mulino, Bologna.
- Ambrosini, M., Schellenbaum P. (1994), *La comunità sommersa*, in “Quaderni ISMU”, 3.
- Andall, J. (2000a), *Gender, Migration and Domestic Service: The Politics of Black Women in Italy*, Routledge, London.
- Andall, J. (2000b), *Organizing domestic workers in Italy: the challenge of gender, class and ethnicity*, in Anthias, F., Lazaridis, G. (Eds.), *Gender and Migration in Southern Italy: Women on the Move*,

- Oxford University Press, Oxford: 145– 172.
- Anderson, B. (1983), *Imagined Communities: Reflection on the Origin and the spread of Nationalism*, Verso, London; trad. it. (1991), *Comunità immaginate. Origini e diffusione dei nazionalismi*, Laterza, Bari.
- Andorno, C., Berruto, G., Brincat, G. M., Caruana, S. (a cura di), (2008) *Atti dell’VIII Congresso internazionale AltLA – Lingua, cultura e cittadinanza in contesti migratori. Europa e area mediterranea (Malta 21– 22 febbraio 2008)*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Angius, M., Veneri, A. (2008), *Sottovoce, ma non troppo... Percorso di scrittura autobiografica per donne migranti*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Antonelli, F. (2022), *Una scuola tutta per sé: corpi, desideri, culture delle donne e lavoro di comunità*, in “Educazione interculturale – teorie, ricerche, pratiche”, 20(1): 48-57.
- Antonelli, F. (2025), *Una rosa è una rosa. Per una educazione popolare, di comunità, delle donne*, Bup, Bologna.
- Appadurai, A. (1996), *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Appadurai, A. (1997), *Fieldwork in the Era of Globalization*, in “Anthropology and Humanism”, 2(1): 115–118.
- Appadurai, A. (2013), *The future as a cultural fact: Essays on the Global Condition*, Verso books, London–New York; trad. it. (2014), *Il futuro come fatto culturale: saggi sulla condizione globale*, Raffaello Cortina, Milano.
- Armenise, G. (2012), *La formazione dell’“idea di nazione” nell’Italia Risorgimentale*, in F. Cambi e G. Trebisacce (a cura di), *I 150 anni dell’Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, ETS, Pisa: 115–139.
- Ascenzi, A., Sani, R. (2022), *L’innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall’Unità al secondo dopoguerra*, Studium, Roma.
- Atanga, L. L., Ellece, S. E., Litosseliti, L., Sunderland, J. (Eds.) (2013), *Gender and language in sub-Saharan Africa: Tradition, struggle and change*, John Benjamins Publishing, Amsterdam.
- Bacchini, N., Daminelli, L. (2024), *Abdelmalek Sayad: dalla doppia assenza alla presentificazione come condizione storica delle migrazioni*, in “Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana”, 32: 1–17.
- Bachtin, M.M. (1981), *The dialogic imagination. Four essays*, a cura di M. Holquist, University of Texas Press, Austin.
- Bade, K. J. (2001), *L’Europa in movimento. Le migrazioni dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma–Bari.
- Bailkin, J. (2012), *The afterlife of empire*, California University Press, Berkeley–Los Angeles London.
- Balboni, P. (1999), *Parole comuni, Culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio Editore, Venezia.
- Balboni, P. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Milano (quarta edizione).
- Balboni, P., Caon, F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio Editore, Venezia.
- Baldacci, M. (2020), *Il Sessantotto pedagogico italiano*, in C. Xodo, M. Benetton (a cura di), *Sessantotto pedagogico*, Edizioni Studium, Roma: 21– 32.
- Balsamo, F. (1997) (a cura di), *Da una sponda all’altra del Mediterraneo: donne immigrate e maternità*, L’Harmattan Italia, Torino.
- Balsamo, F. (2003), *Famiglie di migranti: trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*. Carocci, Roma.
- Balsamo, F. (2015), *L’incontro tra femminismi e donne migranti: appunti per una riflessione*, in “Narrativa”, 37: 79–107.
- Baraldi, C. (2008), *Comunicazione interculturale e diversità*, Carocci, Roma.
- Baraldi, C. (2024), *Mediated interactions between teachers and immigrant parents*, in D. Bessie (Ed.), *Mediation as negotiation of meanings, plurilingualism and language education*, Routledge, Abington: 192–212.
- Baraldi, C., Farini, C., Iervese, V. (2021), *Raccontare storie personali in classe. Dalla ricerca all’innovazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Barbano, F. (a cura di) (1982), *Le “150 ore” della emarginazione. Operai e giovani degli anni '70*, FrancoAngeli, Milano.
- Bargellini, C. (1993), *Le donne egiziane copte di Milano*, in G. Favaro (a cura di), *Donne arabe in Italia. Una storia per immagini e parole*, Guerini, Milano: 39–47.

- Basile, G., Bianchini, P. (2024), *Lo “Spazio bimbi”: un “non-servizio” educativo in via di definizione*, in G. Pizzolato, F. Pongiluppi (a cura di), *Non Solo Mamme. Pratiche educative circolari oltre la vulnerabilità*, Abbà, Cagliari: 95–113.
- Bauman, R., Briggs, C. L. (1990), *Poetics and performance as critical perspectives on language and social life*, in “Annual Review of Anthropology”, 19: 59–88.
- Bazzanella C. (2011), *Segnali discorsivi*, in Treccani.it, URL: <http://goo.gl/TWmEiQ>: 79–98.
- Becker, A. S. (1991), *Language and languaging*, in “Language & Communication”, 11(1–2): 33–35.
- Beneduce, R. (2014), *Symptômes, mensonges, crypto-biographies. L’écriture de l’inquiétude chez les immigrés*, in C. Canut, C. Mazauric (Dir.), *La migration prise aux mots. Mise en récits et en images des migrations transafricaines*, Le Cavalier Bleu, Paris: 243–260.
- Beneduce, R. (2015), *The Moral Economy of Lying: Subjectcraft, Narrative Capital, and Uncertainty in Politics of Asylum*, in “Medical Anthropology”, 34 (6): 551–571.
- Beneduce, R., Taliani, S. (2013), *Les archives introuvables. Technologies de citoyenneté, bureaucratisation et migration*, in B. Hibou (Dir.), *Bureaucratisation néolibérale*, La Découverte, Paris: 231–261.
- Beneduce, R., Taliani, S. (2016), *‘Je voulais espérer, j’étais en droit de penser que cela pouvait se passer autrement’. Fragments sur la famille immigrée*, in “Ethnologie française”, 47(2): 299–312.
- Benetton, M. (2021), *Il ‘normale evento’ della rivoluzione pedagogica di Alberto Manzi*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica”, 16(3): 155–169.
- Benn, S. I. (1988), *A theory of freedom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bercelli, F. (1999), *Analisi conversazionale e analisi dei frame*, in G. Pallotti e R. Galatolo (a cura di), *La conversazione. Un’introduzione allo studio dell’interazione verbale*, Raffaello Cortina Editore, Milano: 89–117.
- Bercelli, F., Pallotti, G. (2002), *Conversazioni telefoniche*, in C. Bazzanella (cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Guerini, Milano: 177–192.
- Bergvall, V. L. (1999), *Toward a comprehensive theory of language and gender*, in “Language in society”, 28(2): 273–293.
- Berlant, L. (2011), *Slow Death (Sovereignty, Obesity, Lateral Agency)*, in “Critical Inquiry”, 33: 754–780.
- Berlant, L. (2011), *Cruel Optimism*, Duke University Press, Durham.
- Berlin, I. (1969), *Four Essays on Freedom*, Wexford University Press, Oxford.
- Bernadot, M.-J. (2017), *Ouvrir l’école aux parents immigrés pour la réussite des enfants (OEPRE): un dispositif innovant pour favoriser la réussite scolaire des enfants de l’immigration, resté dans l’ombre*, in “Journal du droit des jeunes”, 6(366–367): 17–23.
- Bernstein, B. (1990), *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, Codes and Control. Vol. IV*, Rutledge, London–New York.
- Berruto, G. (1987), *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Berruto, G. (1994), *Come si parlerà domani: italiano e dialetto*, in T. De Mauro (1994), *Come parlano gli italiani*, La Nuova Italia, Scandicci.
- Berruto, G. (1995), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Bari.
- Berruto, G. (1996), *Disuguaglianza e svantaggio linguistico. Il punto di vista della sociolinguistica*, in A. Colombo, W. Romani (a cura di), *“E la lingua che ci fa uguali”. Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, in “Quaderni del Giscel”, La Nuova Italia, Firenze: 25–40.
- Bertoni Jovine, D. (1965), *Storia dell’educazione popolare in Italia*, Laterza, Bari.
- Besnier, N. (2001), *Alfabetizzazione/Literacy*, in A. Duranti (a cura di), *Culture e discorso. Un lessico per le scienze umane*, Meltemi, Roma: 24–28.
- Bianchi, L. (2021), *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA. Processi e pratiche di Educazione degli Adulti*, FrancoAngeli, Milano
- Bianchi, L., D’Antone, A. (2024), *Dalle “150 ore per il diritto allo studio” ai CPIA. Sfide e orizzonti di pedagogia critica nel rapporto tra scuola e formazione permanente*, in “Cultura pedagogica e scenari educativi”, 2(1): 17–24.
- Bianco, M. (2006), *Storia, teorie e modelli educativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Biffi, M. (2011), *Osservazioni linguistiche sul filo del telefono*, in F. Angotti, G. Pelosi (a cura di), *Il telefono e dintorni: una selezione di eventi, contributi ed immagini dalle celebrazioni per il bicentenario della nascita di Antonio Meucci*, Firenze University Press, Firenze: 67–86.
- Bing, J., Bergvall, V. (1996), *The question of questions: Beyond binary thinking*, in V. Bergvall, J. Bing, A. Freed (Eds.), *Rethinking language and gender research: Theory and practice*, Longman,

- London/New York: 1–30.
- Biscaldi, A., Danna, D., Quagliariello, C. (2023), *Nella pancia delle donne. Prospettive socio-antropologiche sulla gravidanza nella società globale*, Ledizioni, Milano.
- Blackledge, A. (2000), *Literacy, Power and Social Justice*, Trentham Books, Oakhill.
- Blackledge, A. (2001), *Literacy, schooling and ideology in a multilingual state*, in “The Curriculum Journal”, 12(3): 291–312.
- Blackledge, A. (2005), *Discourse and power in a multilingual world*, The Netherlands Benjamins, Amsterdam.
- Blommaert, J. (Ed.) (1999), *Language Ideological Debates*, Mouton de Gruyter, Berlin–New York.
- Blommaert, J. (2001), *Context is/as Critique*, in “Critique of anthropology”, 21, Sage Publications, London/ Thousand Oaks/CA/New Delhi: 13–32.
- Blommaert, J. (2004), *Writing as a problem: African grassroots writing, economies of literacy and globalization*, in “Language in Society”, XXXIII, 5: 643–671.
- Blommaert, J. (2005), *Discourse. A critical Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Blommaert, J. (2008), *Grassroots literacy. Writing, Identity and Voice in Central Africa*, Routledge, London.
- Blommaert, J. (2009), *Language, Asylum and National Order*, in “Current Anthropology”, 50(4): 415–441.
- Blommaert, J. (2010), *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Blommaert, J., Collins, J., Slembrouck, S. (2005), *Polycentricity and interactional regimes in ‘global neighborhoods’*, in “Ethnography” vol. 6 (2), Sage Publications, London/ Thousand Oaks/CA/New Delhi: 205-235.
- Bobbio, N. (1975), *La filosofia di Aldo Capitini*, in “Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa” Serie III, Vol. 5(1): 309-328.
- Boccaccini, S., Botteon, B., Malavasi, M., Benenti, A., Mussi, M. (2023), *Femminile plurale. Corso di italiano L2 per donne*, Loescher, Torino.
- Boero, D. (2023), *Le rappresentazioni televisive e cinematografiche della scuola media unificata*, in “Rivista di Storia dell’Educazione”, 10(1): 47-59.
- Bohannan, P. J. (1973), *Field Anthropologists and Classroom Teachers*, in J. Ianni, E. Storey (Eds.), *Cultural Relevance and Educational Issues. Reading in Anthropology and Education*, Little, Brown & Co., Boston: 179–195.
- Bohmer, C., Shuman, A. (2008), *Rejecting Refugees Political Asylum in the 21st Century. Political Asylum in the 21st century*, Routledge, New York–London.
- Bonifazi, C. (a cura di) (2013), *Migrazioni e integrazioni nell’Italia di oggi*, Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali, Roma.
- Bonvino, E. (2010), *Intercomprensione. Percorsi di apprendimento/ insegnamento simultaneo di portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese*, in M. Mezzadri (a cura di), *Le lingue dell’educazione in un mondo senza frontiere*, Guerra Edizioni, Perugia: 211–222.
- Bonvino, E., Jamet, M.-C. (2012), *Intercomprensione: lingue, processi, percorsi*, Ed. Ca’ Foscari, Venezia.
- Boschiero A., Lona A., Paladini F.M. (a cura di) (2015), *La scuola delle 150 ore in Veneto*, in “Venetica”, 31, Cierre Edizioni, Padova.
- Bourdieu, P. (1982), *Ce que parler veut dire. L’économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Les Éditions de Minuit, Paris.
- Bravi, L. (2024), *La tv al servizio della nuova scuola media: l’esperienza di Telescuola*, in “Rivista di Politica, Educazione, Scuola”, XVII, 23: 43-52.
- Bredeloup, S. (2025), *Les migrations africaines d’aventures*, in “Revue Défense Nationale”, 882(7), 175–180.
- Bremer, K., Roberts, C., Vasseur, M.-T., Simonot, M., Broeder, P. (Eds.) (1996), *Achieving understanding: Discourse in intercultural encounters*, Longman, London.
- Bres, J., Nowakowska, A. (2006), *Dialogisme: du principe à la matérialité discursive*, en Perrin (Dir.), *Les sens et ses voix. Dialogisme et polyphonie en langue et en discours*, Université Paul Verlaine–Metz: 21–48.
- Brown, W., (1995), *States of Injury. Power and Freedom in Late Modernity*, Princeton University Press, Princeton.
- Bucholtz, M. (1999), *Gender*, in “Journal of Linguistic Anthropology”, 9 (1– 2): 80–83.

- Burton, P. (1994), *Women and second-language use; an Introduction*, in P. Burton, K. Dyson, Sh. Ardener (Eds.), *Bilingual Women: Anthropological Approaches to Second- Language Use*, Berg, Oxford-Providence: 1–29.
- Butler, J. (2004), *Vite precarie. Contro l'uso della violenza in risposta al lutto collettivo*, Meltemi, Roma.
- Butler, J. (2013), *La vita psichica del potere. Teorie del soggetto*, Mimesis, Milano.
- Butler, J. (2014), *Fare e disfare il genere*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine.
- Cacchione A. (2014), *L'analisi della conversazione nativo-non nativo per la valutazione e l'apprendimento in linguistica acquisizionale e glottodidattica: osservazioni e spunti da tre casi di studio tra Spagna e Italia*, “Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata”, 43(3): 465–510.
- Calvanese, F. (1983), *L'Italia emigrazione e immigrazione*, Pietro Laveglia Editore, Salerno.
- Cambi, F. (2005), *Le pedagogie del Novecento*, GLF Laterza: Roma-Bari.
- Cameron, D. (1992), *Feminism and Linguistic Theory* (2nd Edition), McMillan, London.
- Cameron, D. (1995), *Language, Gender and Sexuality*, in “Applied Linguistics”, 26(4): 482–502.
- Cameron, D., Coates, J. (1988), *Some problems in the sociolinguistic explanation of sex differences*, in J. Coates, D. Cameron (Eds.), *Women in their speech communities. New perspectives on language and sex*, Longman, London/New York: 13–26.
- Canagarajah, S. (1999), *Resisting linguistic imperialism in English teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Canagarajah, A. S. (2002), *Globalization, methods and practices in periphery classrooms*, in D. Block, D. Cameron (Eds.), *Globalization and Language Teaching*, Routledge, London.
- Canevaro, A., Manzi, G., Volpi, D., Farné D. (a cura di) (2017). *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, EDB, Bologna: 7-25.
- Canut, C. (2001), *Pour une nouvelle approche des pratiques langagières*, in “Cahiers d'études africaines”, n. 163–164: 443–464.
- Canut, C. (2008), *Le spectre identitaire. Entre langue et pouvoir au Mali*, Lambert-Lucas, Montpellier.
- Canut, C. (2010), « *À bas la francophonie !* » *De la "mission civilisatrice" du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale*, in “Langue française”, 167:141-158.
- Canut, C. (2015), *On m'appelle le voyageur...*, in C. Canut, C. Mazauric (Dir.), *La migration prise aux mots. Mise en récits et en images des migrations transafricaines*, Le Cavalier Bleu, Paris: 161–278.
- Canut, C. (2021a), *Provincialiser la langue. Langage et colonialisme*, Éditions Amsterdam, Paris.
- Canut, C. (2021b), *Can migrants speak: voices, narratives and performances*, in Erichsen Scalle & Muller Gjesdal (Eds.), *Transnational narratives of Migration and Exile*: 18-44.
- Caon, F. (2018), *Microlingua e comunicazione interculturale in ambito aziendale: le sfide*, in A. De Meo, M. Rasulo (a cura di), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, “Studi Aitla”: 71-84.
- Capitini, A. (2010), *L'atto di educare*, Armando Editore, Roma.
- Capucho, F. (2014), *Intermar ou les nouveaux défis de l'Intercompréhension*, in R. Daval, E. Hilgert; T. Nicklas, D. Thomières (Dir.), *Sens, formes, langage*, Éditions et Presses Universitaires de Reims: 345–358.
- Carling J., Kerilyn S. (2018), *Revisiting aspiration and ability in international migration*, in “Journal of ethnic and migration studies”, 44 (6): 945–963.
- Caruana, S., Klein G. (2009), *Costruzione conversazionale dell' 'essere-straniero' in istituzioni in Italia e a Malta*, in L. Mariottini, E. Sciubba, M. Fatigante, (a cura di), *Lingua e società. Scritti in onore di Franca Orletti per il suo sessantesimo compleanno*, Franco Angeli, Milano: 306–316.
- Castellano, V. (2016), *“We only have rights over operators”. La riappropriazione del “Regime di sospetto” da parte dei richiedenti asilo in un centro di prima accoglienza*, “Antropologia pubblica”, 2(2): 51–74.
- Castles, S. Miller, M. J. (1993), *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*, The Guilford Press, New York.
- Catarci, M. (2013), *Il pensiero disarmato : la pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Armando Editore, Roma.
- Causarano, P. (2007), *Lavorare, studiare, lottare: fonti sulle esperienze delle “150 ore” negli anni '70*, www.historied.net, n. 1.
- Causarano, P. (2025), *Scardinare l'organizzazione del lavoro: cultura operaia e 150 ore*, in G. Pizzolato, F. Pongiluppi (a cura di), *L'educazione degli adulti a mezzo secolo dai primi corsi delle centocinquanta ore: ideali, ideologie e esperienze*, in “Lifelong, Lifewide Learning (LLL)”, 23(46):

- Centro Come (2001), *Anche le mamme a scuola: Vademecum per la realizzazione di corsi di alfabetizzazione in italiano rivolti a madri immigrate* [online]. Disponibile all'indirizzo http://www.centrocome.it/come_files/userfiles/File/AreaProgetti/ANCHE_LE_MAMME_A_SCUOLA.PDF
- Chianese, G. (a cura di) (2008), *Mondi femminili in cento anni di sindacato*, Ediesse, Roma.
- Chini M. (2000), *Apprendere una seconda lingua: principi, fattori, strategie e problemi*, in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano: 259–341.
- Chini M. (2016), *Elementi utili per una didattica dell'italiano come L2 alla luce della ricerca acquisizionale*, in "Italiano LinguaDue", 2: 1–18.
- Chouliaraki L., Fairclough, N. (1999), *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Ciceri, M. R. (2009), *Ti chiamo, quindi esisto. La voce: presenza, identità e strumento di azione*, in B. Bertani, M. R. Ciceri (a cura di), *Contatti sul filo. Call center tra moderne e tradizionali modalità di comunicazione*, FrancoAngeli, Milano: 11–26.
- Cinato, A., Cavagna, C., Pregnotato Rotta-Loria, F. (1979) (a cura di), *La spina all'occhiello*. Mussolini, Forlì.
- Clifford, J. Marcus, G.E. (Eds.) (1997), *Writing Cultures. The Poetics and Politics of Ethnography*, University of California Press, Berkeley–Los Angeles–London; trad. it. (2000), *Scrivere le culture. Poetiche e politiche dell'etnografia*, Meltemi, Milano.
- Cognini, E. (2007), *Vivere la migrazione tra e con le lingue. Funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda*, Wizarts, Porto Sant'Elpidio.
- Cognigni, E. (2012), *From L2 immersion to subjectivity emersion: self-narration in teaching migrant women Italian*, in G. Alao, M. Derivry, E. Suzuki, S. Yun–Roger (Dir.), *Didactique plurilingue et pluriculturelle: l'acteur en contexte mondialisé*, Editions des Archives Contemporaines, Paris: 99–108.
- Cognini, E. (2012), *"Italiano lingua d'altre": L2 e racconto di sé in prospettiva di genere*, in N. Fanelli (a cura di), *PREMIA. Processo di Empowerment per Immigrati Analfabeti*, Wizarts editore, Porto S. Elpidio: 63–82.
- Cognini, E. (2014), *Migrazione femminile e bisogni di apprendimento in italiano L2. Uno studio di caso presso le donne del ricongiungimento familiare*, in "ELLE" 3(3): 465–481.
- Coletti, V. (1987), *L'italiano nel tempo. Introduzione alla storia della lingua italiana*, Librex, Milano.
- Colombo, E. (2003), *Le società multiculturali*, Carocci, Roma.
- Colonnella, F., Grassi, F. (2018) (a cura di), *Comunicazione interculturale. Immagine e comunicazione in una società multiculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Comaroff, J., Comaroff, J. L. (2012), *Theory from the South: Or, How Euro–America is Evolving Toward Africa*, in "Anthropological Forum", 22 (2): 113–131.
- Connell, R. W. (1987), *Gender and Power. Society, the Person, and Sexual Politics*, Stanford University Press, Stanford.
- Corcoran, C. (2004), *A critical examination of the use of language analysis interviews in asylum proceedings: a case study of a West African seeking asylum in The Netherlands*, in "The International Journal of Speech, Language and the Law", 11(2): 200–221.
- Cori, P. (a cura di) (2001), *Gli studi delle donne in Italia. Una guida critica*, Carocci, Roma: 97–118.
- Cornacchia, M. (2013), *Dai CTP ai CPIA: il ruolo della scuola e il senso dell'educazione degli adulti*, in "Annali on line della Didattica e della Formazione docente", 5: 68–75.
- Cortelazzo, M. A. (2000), *Italiano d'oggi*, Esedra, Padova.
- Cortelazzo, M., Mora, T., Scorretti, M. (1975), *Il pensiero linguistico di Don Lorenzo Milani*, in U. Vignuzzi, G. Ruggiero, R. Simone (a cura di), *Teoria e storia degli studi linguistici*, Bulzoni, Roma: 229–245.
- Covato, C., Leuzzi, M. C., Berlinguer, G. (1989), *E l'uomo educò la donna*, Editori Riuniti Paideia, Torino.
- Council of Europe. (2020), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, (M. Barsi, E. Lugarini, & A. Cardinaletti, Trans.), in *Italiano LinguaDue*, 12(2): 1–285.
- Courtine, J.–J. (1981), *Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours. à propos discours communiste adressé aux chrétiens*, in "Language", 62: 9–128.
- Crainz, G. (2016), *Storia della Repubblica: l'Italia dalla Liberazione ad oggi*, Donzelli, Roma.

- Crenshaw, K. (2014), *The Structural and Political Dimensions of Intersectional Oppression*, in Grzanka P. (Ed.), *Intersectionality: A Foundations and Frontiers Reader*, Routledge, New York– London: 16– 22.
- D'Agostino, I. (2012), *Tra corpo e società. La dimensione dell'habitus linguistico in Pierre Bourdieu e le sue dimensioni cognitive*, in “RIFL”, 6(2): 73–87.
- D'Agostino, M. (2017), *Analfabeti nell'Italia di ieri e di oggi. Dati, modelli, persone, parole. La lezione di Tullio de Mauro*, in “Bollettino del Centro di studi filologici e linguistici siciliani”, 28: 35– 58.
- D'Agostino, M. (2021), *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio tra alfabeti e multilinguismo*, Il Mulino, Bologna.
- D'Agostino, M. (2022), *Ma ci sono gli analfabeti? Ci sono ancora? E dove? La scuola italiana e i giovani migranti neoarrivati*, in D. D'Aguianno, M. Fortunato, R. Piro, R. Tarallo (a cura di), *Saggi di linguistica e storia della lingua italiana per Rita Librandi*, Franco Cesati Editore, Firenze: 125– 133.
- D'Alessio, M. (2023), “*Al di là dell'alfabeto*”, *nella Basilicata del secondo dopoguerra. Battaglie ed esperienze dell'Unione Nazionale per la lotta contro l'Analfabetismo del Mezzogiorno d'Italia*, in A. Cagnolati, T. Rabazas Romero, *Tra carte e parole. I sentieri della ricerca storico-educativa nell'area mediterranea*, Vol. 2, Tab Edizioni, Roma: 66.
- Darvin, R. (2015), *Representing the margins: Multimodal performance as a tool for critical reflection and pedagogy*, in “Tesol Quarterly”, 49(3): 590–600.
- Darvin, R. (2017), *Social class and the inequality of English speakers in a globalized world*, in “Journal of English as a Lingua Franca”, 6(2): 287–311.
- Darvin, R., Norton, B. (2015), *Identity and the model of investment in applied linguistics*, in “Annual Review of Applied Linguistics”, 35: 36–56.
- Darvin, R., Norton, B. (2017), *Language, identity, and investment in the 21st century*, in T. McCarty, S. May (Eds.), *Language policy and political issues in education. Encyclopedia of language and education*, Springer, Switzerland: 227–240.
- Darvin, R., Norton, B. (2019), *Identity*, in J. Schwieter, A. Benati (Eds.), *The Cambridge handbook of language learning*, Cambridge University Press. Cambridge: 451–474.
- Darvin, R., Norton, B. (2023), *Investment and motivation in language learning: What's the difference?*, in “Language Teaching”, 56: 29–49.
- Das, V. (2005), *L'atto del testimoniare. Violenza, conoscenza avvelenata e soggettività*, in Dei, F. (a cura di), *Antropologia della violenza*, Meltemi, Milano: 215–146.
- Das, V. (2024), *Vita e parole. La violenza e la discesa nell'ordinario*, Castelvecchi, Roma.; ed. or. (2007), *Life and Words: Violence and the Descent into the Ordinary*, University of California Press, Berkeley– Los Angeles– London.
- Dati, M. (2024), “*Per vivere da pari in questa società*”: *150 ore, educazione linguistica e conquista della parola*, in “Educazione Aperta”, 17/24: 163– 191.
- Davin, A. (1978), *Imperialism and motherhood*, in “History Workshop Journal”, 5: 9–65.
- Davis, A. Y. (1981), *Women, race and class*, Random House, New York.
- Davis, A. K., Skilton–Silvester, A. (2004), *Looking Back, Taking Stock, Moving Forward: Investigating Gender in TESOL*, in “Telsol Quarterly”, 38 (3): 380–404.
- De Certeau, M. (1990), *L'invention du quotidien*, Gallimard, Paris; trad. it. (2001), *L'invenzione del quotidiano*, Ed. Lavoro, Roma.
- Decimo, F. (2005), *Quando emigrano le donne. Percorsi e reti femminili della mobilità transnazionale*, Il Mulino, Bologna.
- Decke–Cornill, H., Volkmann, L. (Eds.) (2007), *Gender Studies and Foreign Language Teaching*, Clevedon, Narr, Tübingen.
- Declich, F. (2017), *Violenza di genere e conflitti: considerazioni antropologiche*, in “Dada Rivista di Antropologia post-globale”, speciale n. 1 – *Violenza e conflitto*: 135–156.
- Dei, F. (2005), *Antropologia della violenza*, Meltemi, Milano.
- Dei, F. (2017), *Di stato si muore? Per una critica dell'antropologia critica*, in F. Dei, C. Di Pasquale, *Stato, violenza, libertà. La “critica del potere” e l'antropologia contemporanea*, Donzelli, Roma.
- Dei, F., Di Pasquale, C. (a cura di) (2017), *Stato, violenza, libertà*, Donzelli Editore, Roma.
- Demaria, C. (2003), *Teorie di genere. Femminismo, critica postcoloniale e semiotica*, Bompiani, Milano.
- De Martino, D., Del Gottardo, E. (2021), *The first steps of Distance Learning in Italy: From Radio to Television and E-Learning*, in “TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technologies”,

- 20(4): 131-139.
- Demetrio, D., Favaro, G. (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale: bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Conciliis, E. (2012), *La riproduzione (del) femminile: una riflessione socio-politica sul ruolo delle donne nella scuola italiana degli ultimi decenni*, "Storia delle donne", 8: 39–56.
- De Giorgi, F. (2016), *La repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia.
- De Matteis, S., (2021), *Il dilemma dell'aragosta. La forza della vulnerabilità*, Meltemi, Milano.
- De Mauro, T. (1970), *Storia linguistica dell'Italia Unita*, II ed., Laterza, Bari.
- De Mauro, T. (1972), *Storia linguistica dell'Italia Unita*, III ed., Laterza, Bari.
- De Mauro, T. (1973), *Il linguaggio televisivo e la sua influenza*, in G.L. Beccaria, *I linguaggi settoriali in Italia*, Bompiani, Milano: 107–117
- De Mauro, T. (1975), *Educazione linguistica e 150 ore*, in AA.VV., *Didattica delle 150 ore*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro, T. (1976), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari.
- De Mauro, T. (1977), *Scuola e linguaggio*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro, T. (1978), *Scuola secondaria di massa, educazione linguistica e unità della cultura*, in "Educazione alla comunicazione": 10–27.
- Demetrio, D. (1989), *La transizione all'età adulta nell'emigrazione*, in G. Favaro, M. Tognetti Bordogna, *Politiche sociali ed immigrati stranieri*, La Nuova Italia Scientifica, Roma: 87–98.
- De Sanctis, F. M. (1975), *Educazione in età adulta*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Sanctis, F. M. (1978), *L'Educazione degli adulti in Italia, 1848–1976: dal diritto di adunarsi alle 150 ore*, Editori Riuniti, Roma.
- De Stefani, E., Veronesi, D. (a cura di) (2020), *Dagli studi sul parlato alla linguistica interazionale. Ricerche sull'uso ordinario della lingua italiana*, in "Studi italiani di Linguistica Teorica e Applicata", 49(3): 464–490.
- Dewey, J. (1971), *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze.
- Di Giacinto, M. (2021), *Searching for a common memory: the education of migrants in the national identity project*, in "Pedagogia oggi", 19(2): 85–91.
- Di Luzio, A., Gunthner, S., Orletti, F. (Eds.) (2000), *Culture in communication. Analysis of intercultural situations*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Donato, K. M., Gabaccia, D. (2015), *Gender and International Migration: From The Slavery Era to the Global Age*, SAGE, New York.
- Dore, L. (1977), *Fabbrica e scuola. Le 150 ore*, Editrice sindacale italiana, Roma.
- Drew, P., Heritage, J. (Eds.) (1992), *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Du Bois, J. (2014), *Dialogic Syntax*, in "Cognitive Linguistics" 25 (3): 359–410.
- Duchêne, A. (2009), *Discours, changement social et idéologies langagières*, in Aquino–Weber et Al. (Eds.), *Sociolinguistique historique du domaine gallo-romain. Enjeux et méthodologies*, Peter Lang, Berne/New York: 131–150.
- Duff, P. (2002), *The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream*, in "Applied Linguistics", 23: 289–322.
- Duff, P. A., Wong, P., & Early, M. (2002), *Learning language for work and life: The linguistic socialization of immigrant Canadians seeking careers in healthcare*, in "Modern Language Journal", 86(3): 397–422.
- Durante, M.D. (1981), *Dal latino all'italiano. Saggio di storia linguistica e culturale*, Zanichelli, Bologna.
- Duranti, A. (1986), *The audience as co-author. An introduction*, in "Text. An interdisciplinary journal for the study of discourse", 6(3): 239–247.
- Duranti, A. (1993), *Truth and Intentionality: An Ethnographic critique*, in "Cultural Anthropology" 8(2): 214–245.
- Duranti, A. (2000), *Antropologia del linguaggio*, Meltemi, Roma.
- Duranti, A. (a cura di) (2001), *Culture e discorso. Un lessico per le scienze umane*, Meltemi, Roma.
- Duranti, A. (2004), *Agency in Language*, in A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*, Blackwell, London: 451–473.
- Duranti, A. (2007), *Etnopragmatica. La forza del parlare*, Carocci, Roma.
- Eades, C. (2005), *Testing the Claims of Asylum Seekers: The Role of Language Analysis*, in "Language

- Assessment Quarterly an International Journal”, 6(1): 30–40.
- Eades, C., Arends, J. (2004), *Using language analysis in the determination of nationality of asylum seekers: An introduction*, in “International Journal of Speech Language and the Law”, 11(2): 179–199.
- Eckert, P. & McConnell–Ginet, S. (1995), *Constructing meaning, constructing selves: snapshots of language, gender and class from Belten High*, in K. Hall, M. Ducholtz (Eds.), *Gender articulated: language and the socially constructed self*, Routledge, London.
- Eckert, P., McConnell–Ginet, S. (2013), *Language and gender*, Cambridge University Press, Cambridge (second Edition).
- Ellis, L. (2016), *This Present Darkness: A History of Nigeria Organized Crime*, Oxford University Press, New York.
- Encrevé, P. (1977), *Présentation: linguistique et sociolinguistique*, in “Linguistique et sociolinguistique”, 34: 3–16.
- Erickson, F. (1979), *Talking Down: Some Cultural Sources of Miscommunication in Interracial Interviews*, in A. Wolfgang (Ed.), *Nonverbal Communication: Applications and Cultural Implications*, Academic Press, New York: 99–126.
- Fabian, J. (1990), *Presence and representation. The other and anthropological writing*, in “Critical Inquiry”, XVI, 4: 753–772.
- Fabian, J. (1993), *Time and the Other: How Anthropology Makes Its Object*, Columbia University Press, New York.
- Fabiotti, U. (2002), *Culture in bilico. Antropologie del Medio Oriente*, Mondadori, Milano.
- Fadda, E. (2021), *Regime scopico, hexis corporea, localizzazione: che cosa cambia con la didattica a distanza?*, in “Filosofi(e) Semiotiche”, 8 (2): 8–15.
- Fairclough, N. (1992), *Discourse and Social Change*, Polity, Cambridge.
- Fairclough, N. (2003), *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*, Routledge, London.
- Fairclough, N. (2006), *Genres in political discourse*, in J.L. Mey, *Concise encyclopedia of pragmatics*, Elsevier, Oxford: 293–298.
- Fanon, F. (1961), *Les damnés de la terre*, Maspero, Paris.
- Farina, C. M., Pizzolato, G. (2025), *Mediare le lingue, negoziare i poteri. Una prospettiva critica sulla glottodidattica dell’italiano per apprendenti immigrati attraverso la mediazione linguistica*, in “Italiano LinguaDue”, 2: 441–459.
- Farinelli, F. (2023), *150 ore, una vitale lezione dopo 50 anni*, [<http://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/150-ore-una-vitale-lezione-dopo-50-anni.shtml>] (12-11-2025)
- Farné, R. (2017), *Introduzione*, in A. Manzi (a cura di), *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L’ultima conversazione con Roberto Farné*, EDB, Bologna: 5–26.
- Fassin, D. (2005), *Compassion and Repression: The Moral Economy of Immigration Policies in France*, in “Cultural Anthropology”, 20(3): 362–387.
- Fassin, D., (2021), *La ragione umanitaria. Una storia morale del presente*, Approdi, Roma; (ed. or.) (2010), *La raison humanitaire. Une histoire morale du temps présent*, Gallimard–Seuil, Paris.
- Fassin, D., D’Halluin, E. (2005), *The Truth from the Body: Medical Certificates as Ultimate Evidence for Asylum Seekers*, in “American Anthropologist”, 107: 597–608.
- Fava, F. (2013), *“Chi sono per i miei interlocutori?”. L’antropologo, il campo e i legami emergenti*, in “Archivio antropologico mediterraneo”, 5(2).
- Fava, F. (2017), *In campo aperto. L’antropologo nei legami del mondo*, Meltemi, Milano.
- Favaro G. (1993), *Donne arabe in Italia*, Guerini e Associati, Milano.
- Favaro, G. (1996), *Migrazione femminile e racconto di sé*, in “Adulità”, 4: 115–121.
- Favaro, G. (2006), *Donne immigrate e formazione*, In “Io parlo Italiano. Corso di italiano L2 [online]. http://www.educational.rai.it/ioparloitaliano/doc/donne_immigrate_e_formazione.rtf (2025–9–28).
- Favaro, G., Omenetto, C. (1993), *Donne arabe in Italia*, Guerini e Associati, Milano.
- Favaro, G., Papa, N. (1997), *La storia di Naima*, In dialogo, Milano.
- Favaro, G., Tognetti Bordogna, M. (1989), *Politiche sociali ed immigrati stranieri*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Federighi, P. (1984). *Terminologia dell’educazione degli adulti*, European Bureau of Adult Education, Comune di Pistoia–Assessorato agli istituti culturali, Pistoia.
- Federighi, P. (2018), *La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane. Passato e futuro*, in P. Federighi, (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*,

- Firenze University Press, Firenze: 5–34.
- Ferguson, C. A. (1971), *Language structure and language use: Essays*, Stanford University Press, Stanford.
- Ferrero, L. (2018), *Protagoniste in secondo piano. Femminilità egiziane tra mobilità e immobilità*, Cisu, Roma.
- Filandri, M., Olagnero, M., Semi, G. (2020), *Casa dolce casa? Italia, un paese di proprietari*, Il Mulino, Bologna.
- Foucault, M. (2004), *L'ordine del discorso e altri interventi*, Mondadori, Milano; (ed. or) (1971), *L'ordre du discours*, Gallimard, Paris.
- Foucault, M. (2009), *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Bur, Milano; (ed. or.) (1966), *Les mots et les choses*, Gallimard, Paris.
- Fourchard, L. (2018), *Citoyens d'origine contrôlée au Nigeria*, in “Genèses”, 112(3): 58.
- Franchini, S. (1986), *L'istruzione femminile in Italia dopo l'Unità*, in “Passato e Presente”, 10: 53–68.
- Freed, B. F. (Ed.) (1995), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, John Benjamins, Amsterdam.
- Freedman, J. (2024), *Crises, violence and vulnerabilities for refugees in Europe*, in J. Fredman, G. Santana de Andrade (Eds.), *Research handbook on Asylum and Refugees Policy*, Elgar online: 177–187.
- Freire, P. (1971), *La Pedagogia degli oppressi*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano.
- Frisone, A. (2014), *Quando le lavoratrici si ripresero la cultura. Femminismo sindacale e corsi 150 ore delle donne a Reggio Emilia*, Socialmente, Bologna.
- Frisone, A. (2025), *L'altra metà della fabbrica... E della scuola. Le 150 ore delle donne*, in Pizzolato e Pongiluppi (a cura di), *L'educazione degli adulti a mezzo secolo dai primi corsi delle centocinquanta ore: ideali, ideologie e esperienze*, in “Lifelong, Lifewide Learning (LLL)”, 23(46): 37–49.
- Furedi, F. (2001), *Paranoid Parenting: Abandon your Anxieties and be a Good Parent*, Allen Lane, London.
- Gal, S. (1978), *Peasant men can't get wives: language change and sex roles in a bilingual community*, in “Language in Society”, 7: 1–16.
- Galfré, M. (2017), *“Tutti a scuola!”: l'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma: 1–331.
- Gallot, F., Saitz, F. (2021), *La formation professionnelle de femmes immigrées (1976–1989) au Centre d'accueil et de réadaptation sociale Pauline Roland: une approche intersectionnelle*, in “Histoire de l'Éducation”, 2(156): 127–148.
- García O., (2017), *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Pivot, London.
- Garofalo Geymonat, G., Marchetti, S. (2019), *La migrazione fa bene alle donne? Il nesso genere–migrazione e la riproduzione sociale in una prospettiva globale*, in “Iride, Filosofia e discussione pubblica”, 1: 115–130.
- Gass, S. M., Varonis, E. (1986), *Sex differences in NNS/NNS interactions*, in R.R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second Language acquisition*, Rowley, MA Newbury House: 327–451.
- Gesualdi, M. (1975), *Lettere di Don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Mondadori, Milano.
- Ghezzi, C., Piantoni, M., Grassi, R. (a cura di) (2010), *Interazione didattica e apprendimento linguistico. Atti del Convegno–Seminario, Bergamo, 16–18 giugno 2008*, Guerra, Perugia.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A. (2009), *Typological Universals and Second language Acquisition*, in S. Scalise, E. Magni, A. Bisetto (Eds.), *Universals of Language Today*, Springer, Amsterdam: 253–272.
- Giorda, N. (a cura di) (2007), *Fare la differenza. L'esperienza dell'intercategoriale donne di Torino 1975–1986*, Edizioni Angelo Manzoni, Torino.
- Gissi, A. (2022), *Donne e migrazioni*, in Salvatici (a cura di), *Storia delle donne nell'Italia contemporanea*, Il Mulino, Bologna: 237–257.
- Giubilaro, C. (2017), *(Un)framing Lampedusa: Regimes of Visibility and the Politics of Affect in Italian Media Representations*, in G. Proglgio, L. Odasso (Eds.), *Border Lampedusa*, Palgrave Macmillan, London: 103–117.
- Giudice, C., Giubilaro, C. (2014), *Re–Imagining the Border: Border Art as a Space of Critical Imagination and Creative Resistance*, in “Geopolitics”, 20(1): 79–94.
- Giuffrè, M. (2016), *Cape Verdean womanhood in the age of female migration: towards transnational matrifocality*, in “L'Uomo Società Tradizione Sviluppo”, 41(1): 7–30.
- Giuffrè, M. (a cura di) (2018), *Essere madri oggi tra biologia e cultura: etnografie della maternità*

- nell'Italia contemporanea. Etnografie della maternità nell'Italia contemporanea*, Pacini, Pisa.
- Goffman, E. (1964), *The Neglected Situation*, in "American Anthropologist", 66(6), 133–136.
- Goffman, E. (1981), *Footing*, in E. Goffman, *Forms of Talk*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia: 124–159; (trad. it.) 1987 in *Forme del parlare*, Il Mulino, Bologna: 175–216.
- Goodwin, V. (1981), *Conversational organization: Interaction Between Speaker and Hearers*, Academic Press, New York.
- Gozzoli C. (2002), *La famiglia in emigrazione tra continuità e frattura*, Report CNR Giovani 2000, Milano.
- Grassi, C., Sobrero, A. A., Telmon, T. (1999), *Introduzione alla dialettologia italiana*, Laterza, Bari.
- Green, K. (1986), *Rawls, Women and the Priority of Liberty*, in "Australian Journal of Philosophy", 64 (sup.1): 26–36.
- Grimaldi, G. (2022), *Fuorigioco. Figli di migranti e italianità. Un'etnografia tra Milano Addis Abeba e Londra*, Ombre Corte, Bologna.
- Grotti, V., Malakasis, C., Quagliariello, C., Sahraoui, N., (2018), *Shifting Vulnerabilities: Gender and Reproductive Care on the Migrant Trail to Europe*, in "Comparative Migration Studies", 6(1): 1–18.
- Guerzoni, G. (2013), *Generi in relazione. Scuole, servizi educativi 0–6 e famiglie in Emilia Romagna*, Loffredo Editore, Napoli.
- Guerzoni, G. (a cura di) (2021), *La mediazione interculturale: strumento per le politiche di inclusione e di contrasto alle disuguaglianze*, in F. Curi, P. Fasano, G. Gentilucci, G. Santandrea, (a cura di), *La mediazione interculturale. Strumento per le politiche di inclusione e di contrasto alle disuguaglianze*, Bononia University Press, Bologna: 51–62.
- Gumperz, J. (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Gumperz, J. J., Hymes, D. (Eds.) (1972), *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*, Holt Rinehart and Winston, New York
- Hall, K. (2002), "Unnatural" gender in Hindi, in M. Hellinger, H. Bussman (Eds.), *Gender across languages Volume 2*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia: 133–162.
- Harklau, L.A. (1994), *ESL and mainstream classes: Contrasting second language learning contexts*, in "TESOL Quarterly", 28(2): 241–272.
- Hanks, W. (1996), *Language and Communicative Practice*, Westview, Boulder.
- Harrison, G., Callari Galli, M. G. (1971), *Né leggere né scrivere*, Feltrinelli, Milano.
- Hazard, B. (2007), *L'avventure des Bisa dans le ghetto de "l'Or-rouge" (Bourkina Faso–Italie): rajectoire historique et recomposition des réseaux migratoires bourkinabe dans la region de Puoilles*, thèse de doctorat, Ehess, Paris.
- Heller, M (2002), *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Didier, Paris.
- Heller, M., McElhinny, B. (2017), *Language, Capitalism, Colonialism: Toward a Critical History*, University of Toronto Press, Toronto.
- Herzfeld, H. (2022), *La produzione sociale dell'indifferenza. Esplorando le radici simboliche della burocrazia occidentale*, FrancoAngeli, Milano; ed. or. (1992), *The Social Production of indifference. Exploring the Symbolic Roots of Western Bureaucracy*, Taylor & Francis, London.
- Hine, D. C. (1989), *Rape and the Inner Lives of Black Women in the Middle West*, in "Signs: Journal of Women in Culture and Society", 14(4): 912–920.
- Hinkel, E. (Ed.) (2011), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning and Critical Pedagogy in Second Language Teaching and Learning Volume II*, Routledge, London–New York.
- Hirschmann, J. N. (2003), *The subject of liberty. Toward a feminist theory of freedom*, Princeton Press, Princeton.
- Hobsbawm, E. (1975), *The age of capital. 1848–75*, Weidenfeld & Nicholson, London.
- Hoefinger, H. (2013), *Sex, Love and Money in Cambodia: Professional Girlfriends and Transactional Relationship*, Routledge, New York.
- Hofer, B. (2023), *Monolingual native speaker vs multilingual norms*, in B. Hofer (Ed.), *A Multilingual Development Framework for Young Learners*, De Gruyter Mouton, Berlin–Boston: 21–25.
- hooks, b. (1998), *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Feltrinelli, Milano.
- hooks, b. (2014), *Ain't I a woman. Black Women and Feminism*, Routledge, London–New York.
- Hopkins, M. (2003), *The Planetary Bargain: Corporate Social Responsibility Matters*, Routledge, London.
- Hymes, D. (1964), *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*, Harper & Row, New York.

- Hymes, D. (1972), *Models of Interaction of Language and Social Life*, in J. J. Gumperz, D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Holt Rinehart and Winston, New York: 35–71.
- Hymes, D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Hymes, D. (1996), *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*, Taylor and Francis, London.
- Hyndman, J., de Alwis, M. (2003), *Beyond Gender: Towards A Feminist Analysis of Humanitarianism and Development in Sri Lanka*, in “Women’s Studies Quarterly”, 31(3-4): 212–226.
- Inhorn, M. C (2012), *The New Arab Man: Emergent Masculinities, Technologies, and Islam in the Middle East*, Princeton University Press, Princeton.
- Inoue, M. (2003), *The Listening Subject of Japanese Modernity and His Auditory Double: Citing, Sighting, and Siting the Modern Japanese Woman*, in “Cultural Anthropology”, 18(2): 156–193.
- Inoue, M. (2004), *What Does Language Remember? Indexical Inversion and the Naturalized History of Japanese Women*, in “Journal of Linguistic Anthropology”, 14(1): 39–56.
- Inoue, M. (2006), *The Listener Subject of Japanese Modernity and His Auditory Double: Citing, Sighting and Siting the Modern Japanese Woman*, in “Cultural Anthropology”, 18(2):156– 193.
- Irvine, J. (1989), *When Talk isn’t Cheap: Language and Political Economy*, in “American Anthropologist”, 16(2): 248–267.
- Irvine, J. (1990), *Registering Affect: Heteroglossia in the Linguistic Expression of Emotion*, in C. A. & L. A. Lutz (Eds.), *Language and the Politics of Emotion*, Cambridge University Press, New York: 126–185.
- Irvine, J., Gal, S. (2000), *Language ideology and linguistic differentiation*, in P. Kroskrity (Ed.), *Regimes of Language*, SAR Press, Santa Fe: 35–83.
- Jacquemet, M. (2000), *Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization*, in “Language & Communication”, 25: 257–277.
- Jacquemet, M. (2005), *The registration interview: restricting refugees Routledge native performances*, in M. Baynham, A. De Fina (Eds.), *Dislocations/Relocations: Narratives of Displacement*, St. Jermome Publishing, Manchester: 197–220.
- Jaeger, J. (1998), *Brain and language: Does sex make a difference?* in S. Wertheim, A. Bailey, M. Corston– Oliver (Eds.), *Engendering communication. Proceedings from the Fifth Berkeley Women and Language Conference*, Berkeley (Berkeley Women and Language Group, University of California): 221–233.
- Jakobson, R. (1963), *Essais de linguistique générale*, Ed. de Minuit, Paris.
- Jørgensen, J. N. (2008), *Polylingual languaging around and among children and adolescents*, in “International journal of multilingualism”, 5(3): 161–176.
- Kanno, Y., Norton, B. (2003), *Imagined communities, school visions, and the education of bilingual students*, in “Japan. Journal of Language, Identity, and Education”, 2: 241–249.
- Kapur, R. (2002), *The Tragedy of Victimization Rhetoric: Resurrecting the 'Native' Subject in International/Post-Colonial Feminist Legal Policy*, in “Harvard Human Rights Journal”, 15: 1–38.
- Kitetu, C., Sunderland, J. (2002), *Gendered discourses in the classroom: The importance of cultural diversity*, in “Temple University Japan Working Papers in Applied Linguistics”, 17: 26–40.
- Kleinman, A., Das, V., Ramphele, M., Reynolds, P. (Eds.) (2000), *Violence and Subjectivity*, University of California Press, Berkeley–Los Angeles–London.
- Kleinman, A., Das, V., Lock, M. (Eds.) (1997), *Social Suffering*, University of California Press, Berkeley–Los Angeles– London.
- Knoblauch, H. (2001), *Communication, Culture and Context. A communicative constructivist approach to intercultural communication*, in L. Luzio, S. Günthner, F. Orletti (Eds.), *Culture in Communication. Analyses of Intercultural Situations*, John Benjamins, Amsterdam/ Philadelphia: 3–33.
- Kobayashi, Y. (2002), *The role of gender in second language learning attitudes: Japanese female students' attitude toward English learning*, in “Gender and Education”, 14(2): 181–197.
- Kobelinsky, C. (2010), *L'accueil des demandeurs d'asile. Une ethnographie de l'attente*, Éditions du Cygne, Paris.
- Kobelinsky, C. (2011), *Lo spettro delle espulsioni. Conflitti e dilemmi morali nell'accoglienza dei richiedenti asilo in Francia*, in “Lares”, LXXVII, 1: 95–111.
- Krashen, S. (1992), *The Input Hypothesis: An Update*, in J. E. Alatis (Ed.), *Linguistics and language*

- Pedagogy: The State of the Art*, Georgetown University Press, Washington: 409–431.
- Lazenby Simpson, B. (2014), *Portfolio europeo delle lingue destinato agli immigrati adulti. Guida per il docente*.
[\[https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3c6\]](https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3c6) (01-09-2026)
- Levinson, Stephen C. (1987), *Putting Linguistics on a Proper Footing: Exploration in Goffman's Concept of Participation*, in P. Drew, A. J. Wootton (Eds.), *Goffman: An Interdisciplinary Appreciation*, Polity Press, Oxford: 161–227.
- Lakoff, R. (1973), *Language and Woman's place*, in “Language in society”, 2(1): 45–79.
- Lang, S. (1997), *Various kinds of two-Spirit people: Gender variance and homosexuality in Native American communities*, in S. Jacobs, Th. Wesley, S. Lang (Eds.), *Two-Spirit People: Native American Gender Identity, Sexuality, and Spirituality*, University of Illinois Press, Urbana/Chicago: 100–118.
- Laot, F. (2021), *Genre et socio-histoire de l'éducation des femmes adultes*, in “Histoire de l'Éducation”, 156: 9–30.
- Latouche, S. (2021), *La fine del sogno occidentale. Saggio sull'americanizzazione del mondo*, Elèuthera, Milano.
- Leghissa, G. (2005), *Il gioco dell'identità. Differenza, alterità, rappresentazione*, Mimesis, Milano.
- Leogrande, A., (2016), *Ernesto de Martino e la frontiera meridionale*, in “Lo straniero” [Online] <https://appelloalpopolo.it/?p=33415> (05-11-2025).
- Lin, A. M. Y., Martin, P. W. (Eds.) (2005), *Decolonisation, Globalisation. Language-in-Education. Policy and Practice*, Multilingual Matters, Clevedon, Buffalo-Toronto.
- Linell, P. (1990), *The power of dialogue dynamics*, in I. Markovà, K. Foppa (Eds.), *The dynamics of dialogue* Harvester Wheatsheaf: 147–177.
- Lipsitz, G. (1998), *The Possessive Investment in Whiteness: How White People Profit from Identity Politics*, Temple University Press, Philadelphia.
- Little, K. (1973), *African Women in Towns: An Aspect of Africa's Social Revolution*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lo, A., Reyes, A. (2009), *On yellow English and other perilous terms*, in A. Reyes, A. Lo (Eds.), *Beyond yellow English: Toward a linguistic anthropology of Asian Pacific America*, Oxford University Press, New York: 3–17.
- Lodigiani, R. (1994), *Donne migranti e reti informali*, in “Studi emigrazione”, 115: 494–506.
- Lona, A. (2015), *Le 150 ore per sole donne*, in “Venetica”, 31: 91–107.
- Lorenzetto, A. (1968), *The Experimental Projects Sponsored by UNESCO and the Revolutionary Element in Literacy*, in “Convergence”, 1(3): 31.
- Lorenzetto, A. (1969), *La scuola assente*, Laterza, Bari.
- Lorenzetto, A. (1976), *Lineamenti storici e teorici dell'educazione degli adulti*, Edizioni Studium, Roma.
- Losey, K. (1995), *Gender and Ethnicity as Factors in development of verbal skills in bilingual Mexican American women*, in “TESOL Quarterly”, 29(4): 665–661.
- Luibhéid, E. (2006), *Sexual regimes and migration controls: reproducing the Irish nation-state in transnational contexts*, in “Feminist Review”, 83: 60–78.
- Luibhéid, E. (2013), *Pregnant on Arrival: Making the Illegal Immigrant*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Lucy, J. A. (1993), *General introduction*, in J. A. Lucy (Ed.), *Reflexive language. Reported speech and metapragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lunadei, S., Motti, L., Righi, ML. (a cura di) (1999), *E brava ma... Donne nella CGIL (1944–1962)*, Ediesse, Roma.
- Maher V. (a cura di) (2012), *Genitori migranti*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Mahmood, S. (2001), *Feminist Theory, Embodiment, and the Docil Agent: Some Reflections on the Egyptian Islamic Revival*, in “Cultural Anthropology”, 16(2): 202–236.
- Mahmood, S. (2005), *The politics of piety: The Islamic Revival and the feminist subject*, Princeton University Press, Princeton.
- Mahmood, S. (2006), *Agency, performativity, and the feminist subject*, E. Armour (Ed.), In *Bodily citations: Religionists engage with Judith Butler*, Columbia University Press, New York: 11–45.
- Mai, N. (2018), *Mobile orientations. An intimate autoethnography of Migration, sex work and Humanitarian borders*, University of Chicago Press, Chicago.

- Mai, N., Maciotti, P.G., Bennachie, C., E. Fehrenbacher, E. A., Calogero, G., Hoefinger, H., Musto, J. (2021), *Migration, sex work and trafficking: the racialized bordering politics of sexual humanitarianism*, in “Ethnic and Racial Studies”.
- Maingueneau, D. (1976), *Initiations aux méthodes de l'analyse du discours*, Hachette, Paris.
- Maingueneau, D. (2021), *At the Limits of Discourse Analysis*, in “Cadernos de Linguística”, 2(1): 336–336.
- Makaremi C. (2009), *Violence et Refoulement dans la Zone d'Attente de Roissy*, in C. Makaremi, C. Kobelinsky (Dir.), *Enfermés dehors. Enquêtes sur le Confinement des Étrangers*, Terra, Paris.
- Makoni, S. (2012), *A critique of language, languaging and supervernacular*, in “Muitas Vozes”, 1(2): 189–199.
- Makoni, S., Pennycook, A. (2007), *Disinventing and Reconstructing Languages*, Multilingual Matters, Bristol.
- Makoni, S., Spears, A. K., Ball, A. F., Smitherman, G. (2020), *Black Linguistics. Language. Society and Politics in Africa and Americas*, Routledge, London– New York.
- Malkki, L. (1992), *National Geographic: The Rooting of People and the Territorialization of National Identity Among Scholars and Refugees*, in “Cultural Anthropology”, 7(1), *Space, identity and the Politics of Difference*: 24–44.
- Malkki, L. (1995), *Refugees and exile: from “refugee studies” to the national order of things*, in “Annual Review of Anthropology”, 24: 495–523.
- Malkki, L. (1996), *Speechless Emissaries: Refugees, Humanitarianism, and Dehistoricization*, in “Cultural Anthropology”, 11, 3: 377–404.
- Maltz, D. N., Borker, R. A. (1982), *A cultural approach to male–female miscommunication*, in J.J. Gumperz (Ed.), *Language and social identity*, Cambridge University Press, Cambridge: 196–216.
- Manzi, G. (2014), *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite*, Add editore: Torino.
- Marabello, S. (2020), *Sul tempo delle madri forzate: tattiche e aspirazioni*, in “Studi emigrazione”, LVII, 220: 547–563.
- Marabello, S. (2023), *Nascere madri in migrazione. Pratiche inaspettate di libertà?*, in “Antropologia”, 10(1): 113–130.
- Marazzini, C. (1994). *La lingua italiana. Profilo storico*, Il Mulino, Bologna.
- Marucci, M. (2009), *Analisi degli interventi di integrazione rivolti alle donne immigrate*, file:///Users/giulia/Downloads/Analisi_degli_interventi_di_integrazione.pdf (03–04–2026).
- Maryns, K. Blommaert, J. (2002), *Pretextuality and pretextual gaps on de/refining linguistic inequality*, in “Pragmatics”, 12(1): 11–30.
- Mattalucci, C. (2017), *Introduzione. Corpi, relazioni e vincoli istituzionali*, in C. Mattalucci (a cura di) (2017), *Antropologia e riproduzione. Attese, fratture e ricomposizioni della procreazione e della genitorialità in Italia*, Raffaello Cortina, Milano: IX– XLVII.
- May, S. (2001), *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*, Longman, London.
- Mayo, P. (1999), *Gramsci, Freire and adult education: Possibilities for transformative action*, Zed Books, London–New York.
- Mayo, P., Vittoria, P. (2017), *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo: analizzando educatori, lotte e movimenti sociali*, Società Editrice fiorentina, Firenze.
- Mbembe, A. (2013), *Critique de la raison nègre*, La Découverte, Paris.
- Mccall, L. (2005), *The Complexity of Intersectionality*, in “Journal of Women in Culture and Society”, 30: 1771–1800.
- McClintock, A. (1993), *Family feuds: Gender, nationalism and the family*, “Feminist review”, 44(1): 61–80.
- McDonald, M. (1994), *Women and linguistic innovation in Brittany*, In P. Burton, K. Dyson, S. Ardener (Eds.), *Bilingual women. Anthropological approaches to second– language use*, Berg, Oxford/Providence: 85–110.
- McKay, S. L., Wong, S.–L. C. (1996), *Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second–language learning among Chinese adolescent immigrant students*, in “Harvard Educational Review”, 66(3): 577–608.
- Melotti U. (1989), *L'immigrazione straniera in Italia: da caso anomalo a caso esemplare*, in G. Cocchi (a cura di), *Stranieri in Italia*, Istituto Cattaneo, Bologna: 3–43.
- Mengaldo, V. (1994), *Storia della lingua italiana. Il Novecento*, Il Mulino, Bologna.
- Michelini, M.C. (2024), *Alberto Manzi. Un maestro di pedagogia militante*, in “Pedagogia più

- Didattica”, 10(2): 34–46.
- Mies, M. (1986), *Patriarchy and Accumulation on a World Scale: Women in the International Division of Labor*, Zed Books, London.
- Mies, M. (2019), *Patriarcado y acumulación a escala mundial*, Traficantes de Sueños, Madrid.
- Migliorini, B. M. (1988), *Storia della lingua italiana*, 2 voll., Sansoni, Firenze.
- Miranda, A., Schmoll, C. (2025), *Penser les migrations féminines dans leur complexité: perspectives féministes à l'œuvre*, in “Revue Européenne de Migrations Internationales”, 41(2–3): 117–134.
- Modesti, M. (2011), *I figli di migranti e i diritti umani*, in V. Maher (a cura di), *Antropologia e diritti umani nel mondo contemporaneo*, Rosenberg & Sellier, Torino: 149–161.
- Modesti, M. (2012), *Istituzioni educative e genitori migranti: tra senso comune, teoria ed esperienza*, in “Autonomie locali e servizi sociali”, 3: 1–7.
- Modood, T. Werbner, P. (Eds.) (1997), *The Politics of Multiculturalism in the New Europe: Racism, identity and community*, Zed, London–New York.
- Mohanty, C. T. (2003), *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*, Duke University Press, Durham.
- Montanari, F., Peirone, L. (1975), *Lineamenti di storia della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze.
- Moore, H. L. (1988), *Feminism and Anthropology*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Moore, H. L. (2004), *Global Anxieties: Concept–Metaphors and Pre–Theoretical Commitments*, in “Anthropological Theory”, 4(1): 71–88.
- Moore, H. L. (2007), *The Subject of Anthropology. Gender, Symbolism and Psychoanalysis*, Polity Press, Cambridge–Malden.
- Moro, M.R., Neuman, D., Réal, I. (2023), *Maternités en exil. Mettre des bébés au monde et les faire grandir en situation transculturelle*, La Pensée Sauvage, Paris.
- Muehlebach, A. (2011), *On affective labor in post–fordist Italy*, in “Cultural Anthropology”, 26(1): 59–82.
- Naguib, N. (2015), *Nurturing Masculinities. Men, food and family in contemporary Egypt*, University of Texas Press, Austin.
- Ndhlovu, F., Makalela, L. (Eds.) (2021), *Decolonising Multilingualism in Africa. Recentring Silenced Voices from the Global South*, Multilingual Matters, Bristol.
- Nichil, R. G. (2023), *Analfabetismo in Italia e in italiano*, in “LIDL–Lingue e Dialetti d’Italia”, 1: 71–80.
- Nieuwboer, C., van’t Rood, R. (2016), *Learning language that matters: A pedagogical method to support migrant mothers without formal education experience in their social integration in Western countries*, in “International Journal of Intercultural Relations”, 51: 29–40.
- Norton, B. (2000), *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*, Longman/Pearson Education, Harlow.
- Norton, B. (2001), *Non–participation, imagined communities, and the language classroom*, in M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: new directions in research*, Pearson Education, Harlow: 159–171.
- Norton Pierce, B. (1995), *Social identity, investment, and language learning*, in “TESOL Quarterly”, 29(1): 9–31.
- Norton, B., Pavlenko, A. (Eds.) (2004), *Gender and English language learners*, TESOL Publications.
- Norton, B., Toohey, K. (2004), *Critical Pedagogies and Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Novak, P. (2014), *Buildings of refuge and the postcoloniality of asylum infrastructure*, Bristol University Press, Bristol.
- Obinu, F. (2016), *I Centri di cultura popolare dell’U.N.L.A. in Sardegna (1950–1969)*, in “Bollettino di Studi Sardi”, 9: 59–82.
- Ochs, E., Capps, L. (1996), *Narrating the self*, in “Annual Review of Anthropology”, 25: 19–43.
- Ochs, E., Tsterponi, L. (2003), *Analisi delle narrazioni*, in Mantovani e Spagnolli (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia*, Il Mulino, Bologna: 131–158.
- Ong, A. (1988), *Colonialism and Modernity: Feminist Re–presentation of women in Non–Western Societies*, in D. Gordon (Ed.), *Feminism and the Critique of Colonial Discourse. Inscriptions 3/4*, Center for Cultural Studies: 79–93.
- Ong, A. (1996), *Cultural Citizenship and the Subject–Making: Immigrants Negotiate Racial and Cultural Boundaries in the United States*, “Current Anthropology”, 37(5): 737–762.
- Ong, A. (2003), *Buddha is hiding: Refugees, citizenship, the new America* (Vol. 5), University of

- California Press, Los Angeles; (tr. it) (2005), *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America*, Raffaello Cortina, Milano.
- Orecchia, M. (1974), *Sei anni di controscuola*, Ed. Sapere, Milano.
- Orletti, F. (2000), *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma.
- Oxford, R. (1994), *La différence continue....: gender differences in second/foreign language learning styles and strategies*, in J. Sunderland (Ed.), *Exploring Gender: Questions and Implications for English Language Education*, Prentice Hall, Hemel Hempstead.
- Oyèwùmì, O. (2016), *What gender is motherhood? Changing Yoruba ideals of power, procreation and identity in the age of modernity*, Palgrave Macmillan, New York.
- Pagliassotti, M. (2014), *Sistema Torino, sistema Italia*, Lit Edizioni, Roma.
- Palmisano, D. (2020), *Per una critica della vittima. Percorsi di accoglienza fra immaginario vittimario e politica del sospetto*, in “Welfare e ergonomia”, 2: 20–30.
- Palriwala, R., Uberoi, P. (2008), *Marriage, Migration and Gender*, Sage Publications, London/Thousand Oaks/CA/New Delhi.
- Passerini, L. (1991), *Storie di donne e femministe*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Patuelli, M. C. (2004), *Profughe in Serbia. Migrazioni forzate, identità etno-nazionale e relazioni di genere*, in “Genesis: rivista della Società Italiana delle Storiche”, 2: 1–21.
- Pavanello, (2009), *Fare Antropologia. Metodi per la ricerca etnografica*, Zanichelli, Milano
- Pavlenko, A. (2004), Gender and sexuality in foreign and second language education: Critical and feminist approaches, in B. Norton, K. Toohy (Eds.), *Critical pedagogies and language learning*, Cambridge University Press, New York: 53–71.
- Pavlenko, A. (2005), “Ask each pupil about her methods of cleaning”: Ideologies of language and gender in Americanization instruction (1900–1924), in “International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 8(4): 275–297.
- Pavlenko, A., Piller, I. (2007), *Language education and gender*, in S. May (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 1*, Springer, Berlin: 57–69.
- Philips, S. U. (1980), *Sex differences and language*, in “Annual review of Anthropology”, 9: 523–544.
- Philips, S., Steele, S., Tanz, C. (Eds.) (1987), *Language, Gender and Sex in Comparative Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pennycook, A. (2001), *Critical Applied Linguistics. A critical Introduction*, Routledge, London.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N. E., Berducci, D., Newman, J. (1992), *Language learning through interaction: what role does gender play?*, in “Studies in Second Language Acquisition”, 13: 343–76.
- Pierce, B. N. (1995), *Social identity, investment, and language learning*, in “TESOL Quarterly”, 29: 9–31.
- Piller, I. (2007), *Linguistics and Intercultural Communication*, in “Language and Linguistics Compass”, 1: 208–226.
- Piller, I., Pavlenko, A. (2007), *Globalization, gender and multilingualism*, in L. Volkman, H. Decke-Cornill (Eds.), *Gender Studies and Foreign Language Teaching*, Clevedon, Narr, Tübingen: 15–30.
- Piller, I., Pavlenko, A. (2008), *Bilingualism and Gender*, in T.K. Bhatia, W. C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of bilingualism*, Blackwell, London: 489–511.
- Pinelli, B. (2010), *Soggettività e sofferenza nelle migrazioni delle donne richiedenti asilo in Italia*, in Ribeiro–V. Corossacz, A. Gribaldo (a cura di), *Sul campo del genere. Ricerche etnografiche sul femminile e sul maschile*, Ombre Corte, Bologna:135–156.
- Pinelli, B. (2011), *Donne come le altre. Soggettività, relazioni e vita quotidiana nelle migrazioni delle donne verso l'Italia*, Editpress, Firenze.
- Pinelli, B. (2013), *Silenzio dello stato voce delle donne. Abbandono e sofferenza nell'asilo politico e nella sua essenza*, in “Antropologia” 5(15): 85–108.
- Pinelli, B. (2014), *Campi di accoglienza per richiedenti asilo*, in B. Riccio, B. (Ed.), *Antropologia e migrazioni*, Cisu, Roma: 69–79.
- Pinelli, B. (2017), *Salvare le rifugiate: gerarchie di razza e di genere nel controllo umanitario delle sfere d'intimità*, in Mattalucci, C. (a cura di), *Antropologia e riproduzione. Attese, fratture e ricomposizioni della procreazione e della genitorialità in Italia*, Raffaello Cortina Editore, Milano: 155–186.
- Pinelli, B. (2019), *Migranti e rifugiate. Antropologia, genere e politica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Pinelli, B. (2024a), *Tassonomie del corpo nei regimi di confine. Letture femministe dei regimi di frontiera e dell'umanitario dal punto di vista della salvezza*, in G. Garofalo Geymonat, S. Marchetti, A. Morino Baquetto (a cura di), *Vulnerabilità in migrazione. Sguardi critici su asilo e protezione*

- internazionale in Italia, “Studi e Ricerche”, 36: 41– 63.
- Pinelli, B. (2024b), *Accumulare afflizione. Il tempo, la testimonianza e l'indicibile*, in “Archivio, antropologico mediterraneo”, 26(2), <https://doi.org/10.4000/12xyy>
- Pistoiesi, E. (2004), *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*, Esedra, Padova.
- Pizzolato, G., Pongiluppi, F. (2022), *Migrazioni femminili, maternità e isolamento sociale: il ruolo della scuola*, in B. Coccia, G. Demaio, M. P. Nanni (a cura di), *Le migrazioni femminili in Italia. Percorsi di affermazione oltre la vulnerabilità*, Centro Studi e Ricerche Idos, Roma: 251– 256.
- Pizzolato, G., Pongiluppi, F. (a cura di) (2024), *Non Solo Mamme. Pratiche educative circolari oltre la vulnerabilità*, Abbà, Cagliari.
- Pizzolato, G., Pongiluppi, F. (2025), *Fare la classe. Continuità e criticità dalle “150 ore” della classe operaia ai Cpia*, in G. Pizzolato, F. Pongiluppi (a cura di), *L'educazione degli adulti a mezzo secolo dai primi corsi delle centocinquanta ore: ideali, ideologie e esperienze*, in “Lifelong, Lifewide Learning (LLL)”, 23(46): 1–11.
- Polselli P. (2008), “*Colloqui a uno sportello di servizio per immigrati: analisi di alcuni aspetti interattivi*”, in C. Andorno, G. Berruto, G. M. Brincat e S. Caruana (a cura di), *Atti dell'VIII Congresso internazionale AltLA – Lingua, cultura e cittadinanza in contesti migratori. Europa e area mediterranea*, Guerra, Perugia: 109–132.
- Pongiluppi, F. (a cura di) (2022), *In piazza per quale diritto? Memoria ed eredità culturale delle mobilitazioni per i diritti a Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- Pongiluppi, F. (2025), *A scuola da adulti. Rivendicazioni, pratiche e politiche educative dal secondo dopoguerra alle 150 ore*, Aracne, Roma.
- Porcaro, E. (2021), *L'italiano come seconda lingua nei CPIA (Centri Provinciali per l'istruzione degli Adulti): Questioni e Prospettive*, in I. Micheli, F. Aiello, M. Toscano, A. Pensabene (Eds.), *Language and Identity Theories and experiences in lexicography and linguistic policies in a global world*, EUT, Trieste: 86–97.
- Probyn, E. (1993), *Sexing the Self Gendered Positions in Cultural Studies*, Routledge, London–New York.
- Pugliese R. (2007), *La comunicazione interculturale nei luoghi di lavoro*, in L. Luatti, M. La Mastra (a cura di), *Terzo Rapporto sull'immigrazione in provincia di Arezzo*, Osservatorio Provinciale sulle Politiche sociali, Arezzo: 241–263.
- Puglisi, M.G. (1967), *Telescuola*, in “International Review of Education”, 13(1): 70-74.
- Quagliariello, C., (2019), *Salute riproduttiva, genere e migrazioni. Il continuum di violenze nei vissuti di donne e madri ‘dalla pelle nera’*, in “Mondi Migranti”, 1: 195– 216.
- Quarta, L. (2017), *L'arco di Ulisse. Riflessioni per una possibile antropologia foucaultiana*, in F. Dei, C. Di Pasquale, C. (a cura di), *Stato, violenza, libertà*, Donzelli Editore, Roma: 81–100.
- Quercioli, F. (2004), *L'insegnamento dell'italiano lingua seconda a donne immigrate: caratteristiche specifiche e scelte didattiche* [online], in “Bollettino per la didattica nella classe plurilingue”, 9 [http://www.associazione-ilsa.it/bollettiniprecedenti/dcp_novdic04/dcp_novdic2004/donne.pdf] (2024–6-20).
- Quercioli, F. (2008), *Pensiero narrativo, metodo biografico e sviluppo dei processi cognitivi connessi all'apprendimento linguistico*, in E. Janfrancesco (a cura di), *Processi di apprendimento linguistico e gestione della classe ad abilità differenziate*, Atti del XVI Convegno nazionale ILSA Firenze, 27 ottobre 2007, Le Monnier, Firenze: 135–154.
- Rahola, F. (2005), *Rappresentare gli “spazi fuori”. Note per un'etnografia dei campi profughi*, in Van Aken (Ed.), *Annuario di Antropologia, Rifugiati Vol. 5*, Meltemi, Roma: 67–84.
- Ramanathan, V. (2013), *Language policies and (dis)citizenship: Who belongs? Who is a guest? Who is deported?*, in “Journal of Language, Identity and Education”, 12: 162–66.
- Rapp, R. (2001), *Gender, Body, biomedicine: How some feminist concerns dragged reproduction to the center of social theory*, in “Medical Anthropology Quarterly”, 15(4): 466– 477.
- Renzi, L., Cortellazzo, M. A. (a cura di) (1977), *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Ribeiro Corossacz, V. R. (2013), *L'intersezione di razzismo e sessismo. Strumenti teorici per un'analisi della violenza maschile contro le donne nel discorso pubblico sulle migrazioni*, in “Antropologia”, 15: 109– 129.
- Ribeiro Corossacz, V. (2013), *L'intersezione di razzismo e sessismo. Strumenti teorici per un'analisi della violenza maschile contro le donne nel discorso pubblico sulle migrazioni*, in “Antropologia” 5 (15): 109–129.

- Rigo, E. (2022), *La straniera. Migrazioni, asilo, sfruttamento in una prospettiva di genere*, Carocci, Roma.
- Rigo, E., Da Masi, F. (2019), *Fighting Violence across Borders: from Victimhood to Feminist Struggle*, in “The South Atlantic Quarterly”, 113 (3): 670–677.
- Rizzi, R. (2017), *Pedagogia popolare. Da Célestin Freinet Al Mce–Fimem. La dimensione sociale della cooperazione educativa*, Edizioni del Rosone, Foggia.
- Roberts, C., Becky M., Val, W., Srikant, S., Roger, J. (2005), *Misunderstandings: a qualitative study of primary care consultations in multilingual settings, and educational implications*, in “Medical Education”, 39: 465–75.
- Roediger, D. R. (1991), *The Wages of Whiteness: Race and the Making of the American Working Class*, Verso, London–New York.
- Rojo, L. M., Del Percio, A. (Eds.), *Language and neoliberal governmentality*, Routledge, London–New York.
- Rosa, J. (2019), *Looking like a language sounding like a race. Raciolinguistic ideologies and the Learning of Latinidad*, Oxford University Press, Oxford.
- Rosa, J., Flores, N. (2017), *Unsettling Race and Language: Toward a Raciolinguistic Perspective*, “Language in Society”, 46(5): 621–647.
- Rosa, J., Flores, N. (2023), *Rethinking Language Barriers & Social Justice from a Raciolinguistic Perspective*, in “Dædalus, the Journal of the American Academy of Arts & Sciences”, 152 (3): 99–114.
- Rose, N., (2009), *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ross, F. C. (2003a), *On having voice and being heard Some after-effects of testifying before the South African Truth and Reconciliation Commission*, in “Anthropological Theory”, 3(3): 325–341.
- Ross, F. C. (2003b), *Bearing Witness. Women and the Truth and Reconciliation Commission in South Africa*, Pluto Press, London.
- Rossetti Pepe, G. (1975), *La scuola delle 150 ore. Esperienze, documenti e verifiche*, Franco Angeli, Milano.
- Rossi, B. (2014), *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*, La Scuola, Brescia.
- Saada, E. (2007), *Les enfants de la colonie. Les métis de l'Empire français entre sujétion et citoyenneté*, La Découverte, Paris.
- Sabatini, F. (1977), *Storia della lingua italiana*, in “SLI”: 51–106.
- Sacks, H., Schegloff, E., Jefferson, G. (1974), *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation*, in “Linguistic Society of America”, 50(4): 696–735.
- Sacks, H., Schegloff, E. (1979), *Two Preferences in the Organization of Reference to Persons in Conversation and Their Interaction*, in G. Psathas (Ed.), *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*, Irvington, New York: 15–21.
- Sahraoui, N. (2020), *Gendering the Care/Control Nexus of the Humanitarian Border: Women's Bodies and Gendered Control of Mobility in a European Borderland*, in “Environment and Planning D: Society and Space”, 38, 5: 905–922.
- Said, E.W. (1978), *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*, Penguin, Westminster.
- Said, E. W. (1991), *Identity, Authority, and Freedom: The Potentate and the Traveler*, in “Transition”, 54: 4–18.
- Saitta, D. J. (2007), *The Archaeology of Collective Action*, University Press of Florida, Gainesville.
- Salvatici, S. (2015), *Nel nome degli altri. Storia dell'umanitarismo internazionale*, Il Mulino, Bologna.
- Salvatici, S. (2019), *A history of humanitarianism, 1755–1989: in the name of others*, Manchester University Press, Manchester.
- Salvatici, S. (a cura di) (2022), *Storia delle donne nell'Italia contemporanea*, Carocci Editore, Roma.
- Salvi E. (2003), *Mi Perù: percorsi e progetti migratori di donne peruviane tra istituzioni, associazioni e reticoli sociali*, in Sacchi P., Viazzo, P. P. (a cura di), *Più di un Sud: studi antropologici sull'immigrazione a Torino*, FrancoAngeli, Milano: 87–119.
- Sandoval, C. (2000), *Methodology of the oppressed*, Minneapolis University Press, Minneapolis.
- Sandwick, K.B. (2011), *Blurring Boundaries: Refugee Resettlement in Kampala—between the Formal, the Informal, and the Illegal*, “PoLAR: Political and Legal Anthropology Review”, 34(1): 11–32.
- Sani, R. (2004), *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano: 57–61.

- Sayad, A. (1999), *La double absence*, Éditions du Seuil, Paris; (tr. it) (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina, Milano.
- Schegloff, E. A. (1972), *Notes on a conversational practice: formulating place*, in "Studies in Social Interaction": 75–119.
- Schiffrin, D. (1987), *Discourse Markers. Studies in Interactional Sociolinguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Schmoll, C. (2020), *Les damnées de la mer. Femmes et frontières en Méditerranée*, La Découverte, Paris.
- Scollon, R. (2001), *Mediated Discourse: The Nexus of Practice*, Routledge, London.
- Scott, J. (1985), *Weapons of the weak: Everyday forms of resistance*, Yale University Press, New Haven.
- Scott, W. J. (1991), *The evidence of experience*, in "Critical Inquiry", 17(4): 773–797.
- Secci, C. (2017), *La Scuola popolare: esperienza peculiare dell'educazione degli adulti in Italia. Significati storici e prospettive future*, in "Educazione aperta", 1: 143–158.
- Selinker, L., Gass, S. M. (Eds.) (1992) *Language Transfer in Language Learning*, John Benjamins, Amsterdam.
- Semi, G. (2004), *Il quartiere che (si) distingue. Un caso di gentrification a Torino*, in RivisteWeb, Il Mulino, Fasc. 1.
- Semi, G. (2015), *Gentrification. Tutte le città come Disneyland?*, Il Mulino, Bologna.
- Serianni, L., Trifone P. (1993), *Storia della lingua italiana: le altre lingue*, vol. 3, Einaudi, Milano.
- Severo, G., Makoni, S. B. (2020), *African Languages, Race, and Colonialism: The Case of Brazil and Angola*, in H. S. Alim, A. Reyes, P. V. Kroskrity (Eds.), *The Oxford Handbook of Language and Race*, Oxford University Press, New York: 153–154.
- Sidraschi, D. (2018), *La dissimmetria interazionale nativo/non nativo a uno sportello di associazione sindacale*, in A. De Meo, M. Rasulo (a cura di), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, Studi AitLA: 57–70.
- Silverstein, M. (1979), *Language structure and linguistic ideology*, in P. Clyne, W. Hanks., C. Hofbauer (Eds.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*, Chicago Linguistic Society, Chicago: 193–247.
- Silverstein, M. (1993), *Metapragmatic discourse and metapragmatic functions*, in J. A. Lucy (Ed.), *Reflexive language. Reported speech and metapragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Silverstein, M. (1998), *Contemporary transformations of local linguistic communities*, in "Annual Review of Anthropology", 27: 401–426.
- Silverstein, M. (2003), *Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life*, in "Language & Communication", 23: 193–229.
- Sobrero, A. (a cura di) (1993), *Introduzione all'italiano contemporaneo Vol. 2. La variazione e gli usi*, Laterza, Bari.
- Solcia, V. (2011), *Non solo lingua. italiano. I corsi di italiano L2 per donne migranti tra bisogni linguistici e desiderio di integrazione*, in "Italiano LinguaDue", 2: 129–200.
- Soldani, S. (a cura di) (1989), *L'educazione delle donne. Scuole femminili e modelli di vita nell'Italia dell'Ottocento*, Franco Angeli, Milano.
- Soldani, S., Turi, G. (1993), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Il Mulino, Bologna.
- Sorgoni, B. (2011), *Per un'etnografia dell'accoglienza. Rifugiati e richiedenti asilo a Ravenna*, CISU, Roma.
- Sorgoni, B. (2013), *Chiedere asilo. Racconti, traduzioni, trascrizioni*, in "Antropologia" 5(15): 131–151.
- Sorgoni, B., Sacchi, P. (a cura di) (2020), *Il monitoraggio dei Centri di Accoglienza Straordinaria. Esperienze a confronto*, Celid, Torino.
- Spencer, D., Davies, J. 2010 (Eds.), *Anthropological Fieldwork: A Relational Process*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge.
- Stolcke, V. (2000), *Le nuove frontiere e le nuove retoriche culturali dell'esclusione in Europa*, in S. Mezzadra, A. Petrillo (a cura di), *I confini della globalizzazione. Lavoro, cultura, cittadinanza*, Manifestolibri, Roma; ed. or. (1995), *Talking Culture: New Boundaries, New Rhetorics for Exclusion in Europe*, in "Current Anthropology", 36: 1–13.
- Stussi, A. (1992), *Lingua, dialetto e letteratura*, Einaudi, Milano.
- Sunderland, J. (Ed.) (1994), *Exploring Gender: Questions and Implications for English Language*

- Education*, Prentice Hall, Hemel Hempstead.
- Sunderland, J. (2000), *Issues of language and gender in second and foreign language education*, in "Language Teaching", 33(4): 203–223.
- Sweeney, J. A. (2009), *Credibility, Proof and Refugee Law*, *International Journal of Refugee Law*, 21(4): 700–726.
- Szczepanikova A. (2012), *Between Control and Assistance: The Problem of European Accommodation Centres for Asylum Seekers*, IOM, Geneva.
- Tabet, P. (1985), *Fertilité naturelle, reproduction forcée*, in N. C. Mathieu, *L'Arraisonnement des femmes. Essai en anthropologie des sexes*, Edition de l'Ehess, Paris: 61–146.
- Taliani, S. (2014), *Non esistono culture innocenti. Gli antropologi, le famiglie spossate e i bambini adottabili*, in "L'Uomo", 2014, 2: 45–65.
- Taliani, S. (2015), *Antropologie dell'infanzia e della famiglia immigrata*, in "Rivista della Società italiana di antropologia medica", 39–40: 17–70.
- Taliani, S. (2017), *Per una critica dello Stato edipico. Migrazione, stregoneria e razza*, in F. Dei, C. Di Pasquale (a cura di), *Stato, violenza, libertà*, Donzelli Editore, Roma: 237–259.
- Taliani, S. (2019), *Il tempo della disobbedienza. Per un'antropologia della parentela nella migrazione*, Ombre Corte, Bologna.
- Tannen, D. (1990), *Gender differences in topical coherence: Creating involvement in best friends' talk*, in "Discourse Processes", 13(1): 73–90.
- Tannen, D. (1993) (Ed.), *Gender and Conversational Interaction*, Oxford University Press, New York–Oxford.
- Tannen, D. (1994), *Talking from 9 to 5. Women and men in the workplace: Language, sex and power*, William Morrow, New York.
- Tannen, D. (1996), *Researching Gender-Related Patterns in Classroom Discourse*, in "TESOL Quarterly", 30(2): 341–344
- Targhetta, F. (2015), *Istruzione popolare ed educazione degli adulti in Italia: lineamenti storici dall'Unità alle 150 ore*, in "Venetica", 31: 31–48.
- Tazzioli, M. (2015), *The desultory politics of mobility and the humanitarian–military border in the Mediterranean. Mare Nostrum beyond the sea*, in "Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana", 23(44): 61–82.
- Thomas, J. (1984), *Cross-Cultural Discourse as 'Unequal Encounter': Towards a Pragmatic Analysis*, in "Applied Linguistics", 5: 226–235.
- Thomas, P. D. (2015), *Cosa rimane dei subalterni alla luce dello "Stato integrale"?*, in "International Gramsci Journal", 1(4): 83–93.
- Thompson, J. B. (1984), *Studies in the Theory of Ideology*, University of California Press, Berkeley.
- Thompson, J. B. (1995), *The Media and Modernity: A Social Theory of the Media*, Stanford University Press, Cambridge, Polity; trad. it. (1998), *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, Il Mulino, Bologna.
- Thorne, B., Kramarae, C., Henley, N. (Eds.) (1983), *Language, gender, and society*, Thomson Learning, London.
- Thrift, N. (2004), *Intensities of Feeling: Towards a Spatial Politics of Affect*, in "Geografiska Annaler: Series B, Human Geography", 86(1): 57–78.
- Tognetti Bordogna, M. (2012), *Donne e percorsi migratori: Per una sociologia delle migrazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Tomlinson, B. (2019), *Undermining Intersectionality: The Peril of Powerblind Feminism*, Temple University Press, Philadelphia.
- Toniolo Piva, P. (2015), *Eredità e attualità delle 150 ore: dai lavoratori ai migranti*, in "Venetica", 31: 75–90.
- Tornesello, M. L. (2005), *I corsi 150 ore negli anni Settanta: una scuola della classe operaia?*, in "Storia e problemi contemporanei", 40: 57–80.
- Tornesello, M. L. (2006), *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*, Petit Plaisance, Pistoia.
- Tramma, S. (2019), *L'educazione sociale*, Laterza, Roma–Bari.
- Turco, A. (2018), *Decostruire gli immaginari. Transazioni comunicative e identità mediali negli spazi della migrazione*, in A. Turco, L. Camara (a cura di), *Immaginari migratori*, Franco Angeli, Milano: 49–80.
- Turner, T. (1993), *Anthropology and multiculturalism: what is anthropology that multiculturalists*

- should be mindful of?*, in “Cultural anthropology”, 8(4): 411–429.
- Turner, S. (2005), *Suspended Spaces—Contesting Sovereignty in a Refugee Camp*, in T. Blom Hansen, F. Stepputat (Eds.), *Sovereign Bodies. Citizens, Migrants, and States in the Postcolonial World*, Princeton University Press, Princeton.
- Ulivieri, S. (1977), *La donna nella scuola dall’Unità d’Italia a oggi. Leggi, pregiudizi, lotte e prospettive*, in “Nuova DWF”, 2: 20–47.
- Ulivieri, S. (2022), *Identità di genere, femminismo, educazione*, “Civitas educationis”, XII (1): 109–122.
- Ulivieri, S. (2023), *Donne: dalla subalternità, alla differenza, al valore di genere: Le parole per dirlo*, in “Cultura pedagogica e scenari educativi”, 1(1): 51–56.
- Urcioli, B. (2020), *Racializing, Ethnicizing, and Diversity Discourses: The Forms May Change But the Pragmatics Stay Remarkably the Same*, in H. S. Alim, A. Reyes, P. V. Kroskrity (Eds.), *The Oxford Handbook of Language and Race*, Oxford University Press, Oxford: 1–22.
- Ushoda, E. (2020), *Language learning motivation: An ethical agenda for research*, Oxford University Press, Oxford–New York.
- Vacchiano, F. (2011), *Discipline della scarsità e del sospetto: rifugiati e accoglienza nel regime di frontiera*, “Lares”, LXXVII (1): 181–198.
- Valdés, G. (1998), *The world inside and outside schools: Language and immigrant children*, in “Educational Researcher”, 27(6): 4–18.
- Valdés, G. (2023), *Social justice challenges of “teaching” languages*, in “Dædalus, the Journal of the American Academy of Arts & Sciences”, 152(3): 52–68.
- Valsangiacomo, S. (2020), *Introduzione. Traiettorie della vocalità*, in “Genesis. Rivista della Società Italiana delle Storiche”, XIX, 2: 5–20.
- Van Dijk, T. A. (1993), *Principles of Critical Discourse Analysis*, in “Discourse and Society”, 4: 249–283.
- Van Dijk, T. (1998), *Ideology: A Multidisciplinary Approach*, Sage, London.
- Vedovelli, M. (2002), *Guida all’italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma.
- Vedovelli, M. (2003), *Note sulla glottodidattica italiana oggi: problemi e prospettive*, in “Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)”, XVIII, 2: 173–197.
- Vedovelli, M. (2010), *Guida all’italiano per stranieri: Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- Vedovelli, M. (2010), *Guida all’italiano per stranieri: Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- Vedovelli, M. (2025), *Tra Babele e Pentecoste. Teorie e rappresentazioni visive per una politica del plurilinguismo*, in “Italiano LinguaDue”, 17(1): 3–27.
- Veneri, A. (2004), *L’italiano con Naima*, Guerini e Associati, Milano.
- Verschueren, J. (1995), *The pragmatic return to meaning: Notes on the dynamics of communication, degrees of salience, and communicative transparency*, in “Journal of Linguistic Anthropology”, 5(2): 127–156.
- Verschueren, J. (1998), *Understanding Pragmatics*, Edward Arnold, London.
- Vetrovec, S. (2007), *Super-diversity and its implication*, in “Ethnic and Racial Studies”, 30(6): 1024–1054.
- Vinciguerra, M. (2022), *Generatività*, Scholé, Brescia.
- Vitale, M. V. (1978), *La questione della lingua*, nuova ed. Palumbo, Palermo.
- Volkman, T. A. (Ed.) (2005), *Cultures of Transnational Adoption*, Duke University Press, Durham.
- Wanzo, R. (2020), *Migratory dissemblance*, in “Signs. Journal of Women in Culture and Society”, 45(3): 457–553.
- Weedon, C. (1989), *Feminist Practice & Poststructuralist Theory*, Blackwell, Oxford.
- Weedon, C. (2004), *Identity and Culture. Narratives of Difference and Belonging*, Open University Press, New York.
- Whyte, Z. (2011), *Enter in the Myopticon. Uncertain Surveillance in the Danish Asylum System*, in “Anthropology Today”, 27(3): 18–21.
- Werbner, P. (1999), *What colour ‘success’? Distorting value in studies of ethnic entrepreneurship*, in “The Sociological Review”, 47: 548–579.
- Werbner, P. (Ed.). (2008). *Anthropology and the news cosmopolitanism: Rooted, feminist and vernacular perspectives* (Vol. 45), Berg, Oxford–New York.

- West, H. G., Sanders, T. (2003), *Transparency and Conspiracy: Ethnographies of Suspicion in the New World Order*, Duke University Press, Durham.
- Williams, R. W. (1979), *Politics and Letters*, New Left Books, London.
- Willing, K. (1988), *Learning styles in adult migrant education*, National Curriculum Research Council, Adelaide.
- Wolfram, W., Charity Hudley, A. H., Valdés, G. (2023), *Language & Social Justice in the United States: an introduction*, in “Dædalus, the Journal of the American Academy of Arts & Sciences”, 152(3): 5–17.
- Young, R. (1992), *Critical Theory and Classroom Talk*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Yuval-Davis, N. (1997), *Gender and Nation*, Sage Publication, London.
- Yuval-Davis, N. (2006), *Intersectionality and Feminist Politics*, in “European Journal of Women’s Studies”, 13(3): 193–209.
- Zentella, A. C. (2014), *TWB (Talking while bilingual): Linguistic profiling of Latina/os, and other linguistic torquemadas*, in “Latino Studies”, 12: 620–35.
- Zizioli, E., Sillo, L., Franchi, G. (a cura di) (2024), *L'altra scuola. L'educazione popolare tra apprendimento e riscatto sociale*, Donzelli Editore, Roma.
- Zoletto, D. (2002), *Gli equivoci del multiculturalismo*, in “Aut aut”, 312: 6–18.
- Zorzi, D. (1996), *Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale*, in “Babylonia”, 2: 46–52.