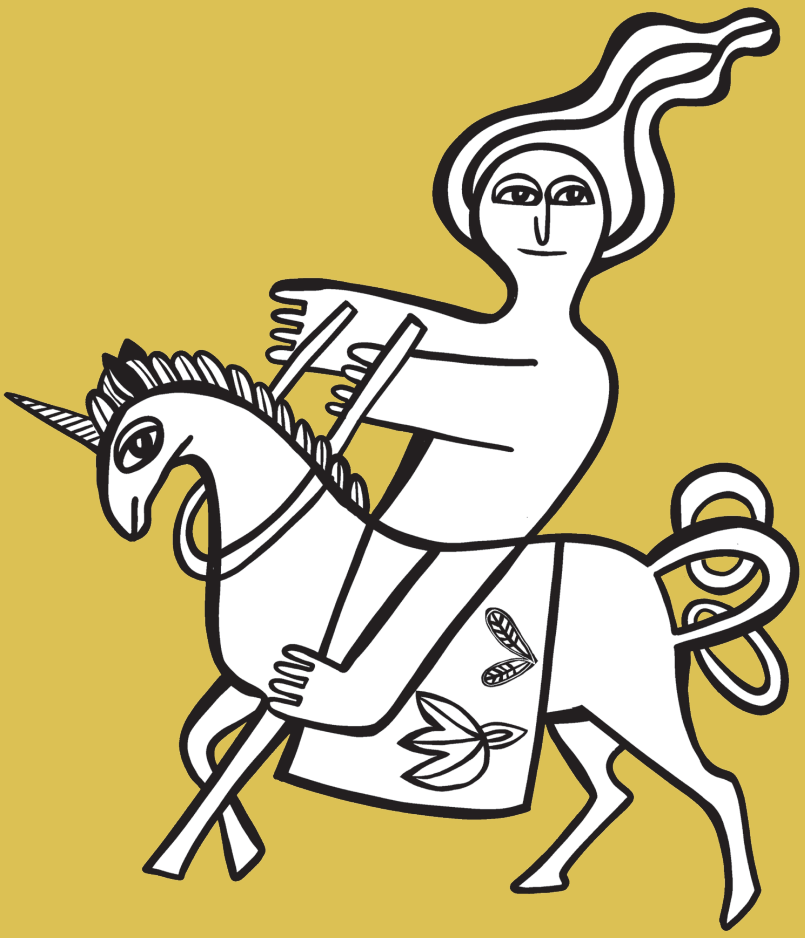
Fulvia Antonelli

UNA ROSA È UNA ROSA È UNA ROSA

Per una educazione popolare, di comunità, delle donne



Bologna
University Press

Biblioteca

Fulvia Antonelli

UNA ROSA È UNA ROSA È UNA ROSA

Per una educazione popolare, di comunità, delle donne

Bologna
University Press

Il volume è stato pubblicato con il contributo dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna e del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dello stesso Ateneo.

Fondazione Bologna University Press
Via Saragozza 10, 40123 Bologna
tel. (+39) 051 232 882

www.buponline.com
e-mail: info@buponline.com

Il testo pubblicato è stato sottoposto a revisione tra pari di esperti anonimi a doppio cieco (double blind).

Quest'opera è pubblicata sotto licenza Creative Commons CC BY-4.0

ISBN 979-12-5477-700-8
ISBN online 979-12-5477-701-5
DOI 10.30682/9791254777015

Questo volume è stato realizzato a partire da un impaginato camera-ready in formato pdf fornito dall'autore

In copertina: illustrazione di Sandra Sisofo
https://www.instagram.com/sandra_sisofo/

Prima edizione: ottobre 2025

SOMMARIO

Prefazione vii
Alessandro Tolomelli

Introduzione 1

PARTE PRIMA: L'ESPERIENZA DISVELA IL PARADIGMA 7
Effemeride. Al Pilastro le fanciulle di Gauguin 8

Capitolo I. SCUOLA DELLE DONNE. LA RICERCA COME PRAXIS 11
1. Un rione, una scuola: dall'etnografia urbana al laboratorio come etnografia 11
2. Una Scuola delle Donne 19
3. Un moto di ricerca, un motivo per l'azione 24

Capitolo II. SPAZIO PERCEPITO, CONCEPITO, VISSUTO 26

Capitolo III. COSA NON È IL LAVORO DI COMUNITÀ 35
1. Radici storico-politiche del lavoro di comunità 35
2. Il welfare mix: Una nebulosa di soggetti, finanziamenti e approcci 43
3. Il social investment: preparare il capitale umano 49
4. I bambini poveri sono le brioches dell'anima 54
5. Se dai un pesce ad un uomo. . . 64
Bibliografia Parte Prima 74

PARTE SECONDA: RISALIRE LA CORRENTE DELL'EDUCAZIONE POPOLARE 85
1. Risalire la corrente: un metodo 87
2. La "suonata per il padrone". Dalle scuole popolari alle 150 ore 89
3. Dalla cultura operaia al lifelong learning 101
4. Le scuole per gli immigrati 110
5. Scrivere l'esperienza educativa 115
6. Le donne di classe popolare e la stanza tutta per sé 126
7. Inchiesta sociale al femminile. Fabrizia Ramondino 131
Bibliografia Parte Seconda 138

PARTE TERZA: ASCOLTA. STORIA DI UNA COSA 145
Effemeride. Femminile popolare nell'Italia di oggi 146
Effemeride. Sisters outsiders 153
Mena e le altre 159
Hayat: vita 185
Bibliografia Parte Terza 202

Prefazione

di Alessandro Tolomelli

Cosa significa oggi fare davvero lavoro di comunità? Qual è il rapporto tra modelli e sistemi di welfare educativo e contesti urbani? Se e come è possibile guardare oltre le etichette e lo stigma che le persone destinatarie degli interventi di accoglienza, inclusione sociale, cura educativa si portano addosso, per praticare un'autentica "pedagogia dell'emancipazione" che veda la fragilità umana, che appartiene a tutti, come elemento da cui partire e non come destino o colpa? Come la prospettiva femminile può aiutarci ad uscire dal paradigma egemone dominato dall'ethos maschile, competitivo e bellicoso, per praticare un'educazione basata sull'ascolto, la comprensione, la ricerca di senso?

E, infine, come ricucire la cesura tra pratiche pedagogiche e politica in orizzonte trasformativo per poter davvero prefigurare una pratica educativa più efficace e una società meno ingiusta?

Il libro di Fulvia Antonelli non ha la presunzione di rispondere a questi quesiti fondamentali e emergenti dal lavoro educativo territoriale contemporaneo. Il volume intende piuttosto aprire una pista di ricerca, riflessione e approccio pedagogico-sociale all'operativa sul campo, innovativa e divergente. In grado, cioè, di accettare la sfida della complessità che questi interrogativi pongono, senza cedere alle tentazioni semplificatorie e delle retoriche della cura che si focalizzano sui sintomi piuttosto che sulle cause del disagio esistenziale, che mirano alla costruzione di alibi per sedare le anime belle dai propri

sensi di colpa, ma lasciano le cause della emarginazione educativa e della segregazione sociale nascoste.

Nel suo testo, Fulvia Antonelli ci propone frammenti di esperienza, inciampi di percorso che spingono alla riflessività e alla ridefinizione delle cornici nell'intervento educativo nel contesto sociale. Al di là delle retoriche e mistificazioni del discorso pubblico su queste pratiche, sappiamo bene che il lavoro educativo è sospeso tra dinamiche istituzionali e di potere, incursioni e appetiti di interessi particolari e di mercato e, dall'altra parte, l'autentico telos pedagogico che allude a principi come emancipazione, autonomia, sviluppo del pensiero critico e rimozione degli ostacoli che impediscono l'effettiva uguaglianza tra tutti i soggetti. Tali paradossi ricadono sull'operatività del lavoro educativo assumendo spesso cifre di insensatezza e doppio legame del mandato che, a loro volta, richiedono notevoli sforzi di razionalizzazione e decostruzione da parte di chi agisce sul campo, pena lo smarrimento e lo scacco.

Nelle esperienze di cui ci parla l'Autrice, in primis la Scuola delle Donne di Bologna, quello che potrebbe rappresentare un ostacolo diventa un'opportunità per dare senso alla relazione tra soggettività, quella di chi agisce professionalmente e quella di chi si approssima a un servizio, molto spesso unite proprio da quella negazione dell'accesso al senso come primo elemento di oppressione istituzionale. Occorre quindi mettere in campo processi di decostruzione e autentica coscientizzazione rispetto alle dinamiche ingannevoli che attraversano il welfare state e si riverberano, poi, sul campo. L'obiettivo non è la constatazione dolente dell'inganno, ma la ricerca di soluzione progettuali e trasformative che, in primo luogo, restituiscano voce e spazi di operatività alle persone.

In questo instancabile lavorio che punta a strappare brandelli di significato tra la nebbia che viene gettata da chi ha interesse a celare i meccanismi che si muovono dietro le politiche di welfare, rimane costante l'attenzione e la tensione al femminile. Virginia Woolf è la musa tutelare di questa operazione perché è l'autrice di "Una stanza tutta per sé" che ci spinge a comprendere quanto l'educazione come cura di sé debba essere un diritto di tutte e una premessa per vedere il mondo da una prospettiva diversa da quella dominante, alternativa,

divergente. Occorre vedere con occhi nuovi capaci di legittimare il proprio decentramento per contrastare la visione dell'educazione come manipolazione delle coscienze e come strumento di controllo culturale avendo in mente, sulla scia di Mark Fisher, che il pensiero dominante ci spinge a pensare che non ci siano alternative all'ideologia capitalista.

Per questo motivo, la ricerca di Antonelli si addentra anche nella decostruzione dei linguaggi che il sistema di potere utilizza per reiterare sé stesso. L'universo semantico che sta dietro le pratiche educative vede spesso l'uso di termini risignificati secondo una volontà egemonica. Questa distorsione in chiave mediatica dei significati profondi dell'educazione costringe chi opera sul campo ad un lavoro freiriano di conquista del linguaggio, dei significati e di una "presa di parola".

Coerentemente con questo approccio alla parola in senso pedagogico, la scrittura diventa un dispositivo a un tempo di rielaborazione e di progettazione del cambiamento. Si dispiega così una nuova tipologia di ricerca e azione pedagogico-sociale che possiamo definire "inchiesta educativa" nella quale la metodologia dell'inchiesta sociale si intreccia con le prerogative progettuali e trasformative dell'epistemologia pedagogica.

Il lavoro educativo si configura dunque come un percorso di autentica ricerca collettiva e dal basso. Ricerca sui discorsi e ricerca sulle pratiche possibili.

Le scoperte alimentano tentativi (F. Deligny), direzioni di senso (M. Contini) per uscire dallo scacco, insieme, educatrici e donne che frequentano questi servizi.

In queste pagine riecheggia la lezione di Piero Bertolini che fonda l'epistemologia della propria pedagogia nella circolarità tra teoria e prassi. La pedagogia viene così ad assumere i tratti di una disciplina di cerniera tra elaborazione intellettuale e possibilità concrete di azione. Una scienza teorico-pratica che consente di apprendere dall'esperienza e all'esperienza tornare con proposte di lavoro meditate e razionali.

L'etimologia della parola "pedagogia" ha a che fare con il gesto di accompagnare. Il pedagogo, nel mondo classico, era lo schiavo che

accompagnava il bambino dal precettore e in questo cammino si sviluppava una relazione. Il termine pedagogia non allude quindi all'insegnamento o a un rapporto gerarchico, ma piuttosto a un percorso che si compie insieme e allo scambio e alla costruzione di senso che in questo movimento si produce collettivamente. Nelle parole di Fulvia Antonelli riscopriamo questo significato profondo della pedagogia: camminare insieme.

Introduzione

Il titolo di questo libro è tratto da un verso di Gertrude Stein contenuto nel poema dal titolo *Sacred Emily*. Stein vuole alludere ad un'altra celebre rosa, quella che invoca William Shakespeare per bocca di Giulietta quando, chiedendo a Romeo di liberarsi dal peso del suo nome, domanda: "Che cosa c'è in un nome? Quel che noi chiamiamo rosa con un altro nome avrebbe un profumo altrettanto dolce". L'esortazione di Shakespeare può essere letta in molte direzioni, tuttavia ciò che qui interessa è la domanda iniziale "cosa c'è in un nome" intendendo per nome il modo in cui nominando le cose assegniamo loro una realtà, ordiniamo il reale, affermiamo un potere. La domanda di Giulietta, una giovane ragazza adolescente, disconosce quell'ordine, a partire dall'esperienza sensibile.

La rielaborazione di Stein, semplificando la frase, la rende ancora più sofisticata e, pur formulata in forma di affermazione, apre a nuove domande. Nel suo verso è implicita una resistenza, quella delle cose del mondo a rivelarsi se non che con la propria esistenza; ma anche una ostinazione, quella della rosa a non essere metafora o simbolo, discorso espresso da altri, definito altrove. Una rosa è una rosa, nient'altro che una rosa.

Il ripetersi sempre uguale della rosa la fa radicare come immagine a noi, ma il ripetersi non è un riprodursi nell'uguale, ma un germogliare. Il suono ripetuto produce una salmodia: non è nel pensiero a priori, ma è nello stato sovrasensibile in cui l'esperienza dell'articolare la parola ci porta, che si aprono dimensioni del pensiero e domande. La trance della ripetizione ci conduce alla terza rosa facendoci iniziare

a pensare che ci sia qualcosa che va oltre ciò che è detto. Una rosa è una rosa, nient'altro che una rosa?

Similmente l'educazione popolare mi è apparsa nella ricerca in questa dimensione di recalcitrante resistenza ad essere compiutamente definita dalla teoria, finendo però per affiorare sempre nelle esperienze educative che ho attraversato: un sapere portato dai corpi, dai modi di parlare, dai modi di reagire alle situazioni, di incorporare posizioni sociali o dar voce a sentimenti e pensieri.

L'immediatezza di questo sapere intrecciato alla storia, alla coscienza e alla vita materiale e quotidiana è ciò a cui le altre donne credo mi abbiano iniziato, ed è una rosa che, non sapendo come chiarire, ho forse provato a conservare, descrivendola.

Le dimensioni in cui i saperi o le esperienze delle donne, delle bambine, delle ragazze e delle anziane si manifestano nello spazio personale, collettivo e pubblico è l'altra rosa: una alterità che ancora le scienze sociali non riescono compiutamente a cogliere. Il femminile non è infatti un nome, né un soggetto che guarda sé stesso tentando di farsi spazio nel mondo, ma una differenza nella posizione da cui si guarda il mondo.

L'educazione popolare è stata in genere osservata senza particolari sguardi femminili, ma sarebbe ora di iniziare a farlo. Non per recintare campi di studio, moltiplicare le categorie, aggiungere ottiche allo sguardo già ingombro di filtri delle discipline, ma perché nel fare la comunità sono spesso le donne ad essere centrali, soprattutto quando si parla di sopravvivere in sistemi sociali segnati da processi di esclusione e di marginalizzazione, dove l'ordine delle cose e del nominare è messo in questione.

Sarebbe utile anche iniziare ad analizzare se, e come, e in quali occasioni questi sguardi femminili hanno portato le donne operatrici – il soggetto prevalente all'interno del lavoro sociale – a mettere in questione il costante rischio che ogni lavoro educativo e di cura, che dovrebbe essere basato costitutivamente sull'emancipazione, cioè sull'emersione della voce e dell'azione di chi non ha potere, si trasformi in un lavoro di controllo, manipolazione, dominazione dell'altra.

Non è questo ciò che sono riuscita a fare compiutamente in questo libro, ma è la domanda più importante per me e quella che rimane sottotraccia sia nel lavoro di critica delle istituzioni e dei loro dispositivi discorsivi, sia nell'esposizione delle esperienze di educazione di comunità e nell'analisi di alcune *tranche de vie*.
Primo, non colludere: nella ricerca e poi anche nell'intervento sociale. Perché, se al centro del lavoro educativo c'è sempre un intenso lavoro relazionale, oggi è importante chiedersi come educatrici se la nostra reciprocità reale è con la donna o la bambina o la comunità con cui inventiamo pratiche, o se stiamo costruendo un sapere che è per riferire, per controllare, per plasmare e per sorvegliare, se la nostra più intensa relazione è, cioè, con chi interpreta i dispositivi dell'aiuto come strumenti di silenziamento della voce – spesso conflittuale, a volte provocatoria, scomposta, molte volte scomoda – dell'altra.

Il campo in cui si iscrive questo lavoro da un punto di vista storico e teorico è quello delle pedagogie critiche e radicali, ovvero di quelle teorie ed esperienze pedagogiche che, nel rivolgimento culturale e sociale del '68, hanno legato le scienze dell'educazione ad un doppio movimento.

Il primo, quello della elaborazione di una teoria critica della società, cioè delle sue ideologie implicite e naturalizzate nei processi educativi e delle finalità che assolve un sapere pedagogico che si presenta come scienza nel contesto non neutrale dello sviluppo storico, politico-culturale e tecnologico che gli fa da sfondo.

Il secondo, quello di una plurale, aperta e collettiva ricerca, riflessione e sperimentazione di praxis nel campo educativo, che abbiano per orizzonte la costruzione di società democratiche e basate sulla giustizia sociale, ovvero il cambiamento alla radice di quelle in cui viviamo.

All'interno del canone delle pedagogie critiche un intreccio che si tenta di mettere a fuoco, ma senza mai isolarlo, è quello con le praxis del femminismo. In questa direzione la teoria critica amplia il suo sguardo agli intrecci fra classe, genere e culture che sono implicate nelle forme positive e produttive di dominazione (Foucault), ma si libera dalla meccanicità claustrofobica dello strutturalismo attraverso le vie di fuga della *metis*, quell'intelligenza astuta e basata sull'intuizione,

portatrice di un potere senza forza, come quello delle donne subalterne.

> La metis è una forma d'intelligenza e di pensiero, un modo del conoscere; essa implica un insieme complesso, ma molto coerente, di atteggiamenti mentali, di comportamenti intellettuali che combinano l'intuito, la sagacia, la previsione, la spigliatezza mentale, la finzione, la capacità di trarsi d'impaccio, la vigile attenzione, il senso dell'opportunità, l'abilità in vari campi, un'esperienza acquisita dopo lunghi anni; essa si applica a realtà fugaci, mobili, sconcertanti e ambigue, che non si prestano alla misura precisa, né al calcolo esatto, né al ragionamento rigoroso. Nel quadro del pensiero e del sapere tracciato da quei professionisti dell'intelligenza che sono i filosofi, tutte le qualità dello spirito di cui è composta la *metis*, i suoi colpi di mano, le sue abilità, i suoi stratagemmi, sono il più sovente respinti nell'ombra, cancellati dal campo dell'autentica conoscenza e ricondotti, secondo i casi, al livello della pratica, dell'ispirazione audace, dell'opinione incostante, o della pura e semplice ciarlataneria (Detienne & Vernant (1978). *Le astuzie dell'intelligenza nell'antica Grecia*. Bari: Laterza, p.8).

Mi è sembrato a volte che questa forma di intelligenza, di sapere e di apprendere dai segni materiali nel mondo e da una loro osservazione meticolosa, questo sapere per "trarsi d'impaccio" e per vivere di chi è subalterno ma deve non soccombere, di chi non può ricorrere al mestiere delle armi e della forza brutale, sia caratteristica sia del pensiero femminile, che della cultura popolare.

Ugualmente il femminismo alle pedagogie radicali ha apportato la profonda messa in discussione dei modi di produzione della teoria esigendo nei processi di formazione del sapere e dell'educazione una inversione sia di direzione – dal concreto verso il generale – che di posizione – da ciò che è ai margini a ciò che occupa il centro dello spazio ufficiale – che dei soggetti che ne sono protagonisti – dall'individuo detentore della parola, ad un collettivo che prende voce.

Nel testo la decostruzione critica di alcuni tropi e linguaggi oggi dominanti nel campo dell'educazione, analisi e storia non lineare della formazione di alcuni concetti – come quello del *lifelong learning* – e degli orientamenti delle politiche nel campo dell'intervento socioeducativo – come quella del *social investment* – non sono separati nella descrizione ad una alternativa ad essi, che nasce da una genealogia dell'educazione popolare e di comunità e dall'esperienza che di esse si fa nella Scuola delle donne del Pilastro, che rappresenta la praxis da cui originano certe interrogazioni e ricerche. Il motivo di questa scelta, che rende la lettura più frammentata, è però l'idea che questa alternativa non sia una esperienza del passato, ma una tensione sempre viva, e che può mantenersi viva, nelle esperienze educative e nelle riflessioni pedagogiche attuali. Un anticorpo e una resistenza, per non soccombere ad un programma di riformulazione dell'umano e del sapere da parte dell'ideologia dominante attuale, quella del neoliberismo, e un invito ad un sapere pedagogico e ad una cultura educativa capace di autonomia di pensiero, che non soccomba cieca alla mutazione antropologica che essa vuole imporre.

Il testo è inframezzato da alcuni inserti chiamati *effemeridi*. Sono scritture che registrano, come le effemeridi dell'antichità – tabelle che annotavano la posizione degli astri nel cielo in determinati intervalli di tempo – alcuni miei movimenti nel campo di ricerca (la scuola, il quartiere, i confronti ai tavoli con il servizio sociale, incontri registrati in forma di diario), ma lo fanno attraverso una forma di scrittura meno ingabbiata nelle norme della scrittura accademica, un taccuino che mi ha accompagnato per riflessioni più articolate.

Chiudono il lavoro due etnografie, due incontri che cercano di descrivere l'esperienza del femminile popolare colto nel suo dispiegarsi nei luoghi dell'istruzione, dell'intervento sociale e della città.

Non traggo conclusioni, le posizioni scelte e le strade percorse possono parlare da sé.

PARTE PRIMA:
L'ESPERIENZA DISVELA IL PARADIGMA

Non si tratta tanto di riappropriarsi cioè di far sì che altri, o tutti, si approprino di quel che c'è, della scienza che c'è, ma di costruire, cominciando col distruggere, delle possibilità alternative di pratica sociale nel campo della scienza. (Giulio Maccacaro)

Effemeride. Al Pilastro le fanciulle di Gauguin

Sulle donne all'interno di un rione come il Pilastro si dicono sempre molte cose e fin da bambine le donne imparano che far parlare di sé non è una buona cosa.

Le cose che si dicono – giuste o sbagliate che siano – tendono a creare rappresentazioni della realtà e a volte la realtà stessa. Su queste rappresentazioni della realtà si costruiscono convinzioni, si plasmano idee e modi di comportarsi fra le persone, a volte addirittura politiche sociali ed educative. Insomma gli effetti di realtà delle rappresentazioni sono qualcosa di molto concreto.

Ma allora basta cambiare le rappresentazioni per cambiare la realtà? O cambiare le cose che si dicono o come si dicono le cose? Per certi versi si, anche se non basta.

Quando le donne sono bambine non se ne parla, sono anzi invisibili. Non giocano per la strada, perché la strada è pericolosa, non praticano quegli sport che le vedrebbero gareggiare all'aria aperta, non possono girare da sole nemmeno sotto casa e quindi sono sempre accompagnate, portate, scortate da fratelli o genitori. Alcune però prima dell'adolescenza guadagnano una certa autonomia nell'assumere una funzione di accompagnatrici dei loro fratelli più piccoli: solo mimando la maternità esistono e le puoi vedere spostarsi sugli autobus e nei tragitti casa-scuola.

Quando diventano adolescenti per le donne al Pilastro iniziano i problemi. Padri, fratelli, zii e cugini e amici di padri, fratelli, zii e cugini come una rete di sentinelle percorrono il quartiere, ogni movimento e azione delle ragazze diventa di dominio pubblico. In questa età non è l'invisibilità il problema, ma il far parlare di sé, l'essere sulla

bocca di tutti, le voci che girano. Le ragazze "sono parlate" dagli altri, ma le loro voci sono invece l'inudibile dei loro desideri e pensieri sussurrati nelle orecchie delle amiche. Ma poiché ogni sistema di controllo ha le sue falle, le ragazze per sfuggire alle regole della famiglia – a volte talmente rigide da risultare impraticabili in una società che ha imparato a far crescere insieme maschi e femmine – escogitano ingegnosi sistemi di fuga quotidiana e strategie così raffinate da essere degne di una offensiva del Têt: marinano la scuola per conquistare mattinate di libertà; si rendono irreperibili al telefono; utilizzano reti di amiche per giustificare le loro notti fuori di casa; preparano repertori di scuse e giustificazioni talmente dettagliate da risultare credibili; fanno leva sul genitore più debole; escono di casa con i vestiti "veri" nella borsa; riempiono le case di urli e litigi pur di conquistare un brandello di libertà. E la libertà si traduce sempre in una rivendicazione di maggiore mobilità nella città e di tempi meno regolati dagli adulti e più dedicati a sé. Tempo e spazio per sé sono quindi l'oggetto della turbolenta vertenza adolescenziale. Difficile riportare delle ragazze a più miti consigli durante questa età dove ogni litigio è un dramma shakespeariano e sentimenti come la gelosia, l'invidia, l'amore, il senso di umiliazione, la vendetta, l'odio sono vissuti con l'intensità di quello *sturm und drang* senza il quale non avremmo molta della letteratura mondiale. E soprattutto i desideri sono incontenibili e corpo e pensiero si muovono in modi confusi e contraddittori. Il tutto mentre i genitori stentano a riconoscere le proprie bambine di un tempo e iniziano a comportarsi da artificieri alle prese con il disinnesco di una bomba.

Poi le donne al Pilastro si fanno grandi, ma non per l'età: è il matrimonio o una gravidanza che segna la loro transizione sociale definitiva. Di queste donne è bene che nessuno più parli nel rione sennò sono guai. Però molte rappresentazioni circolano sulle donne: quelle di madri troppo giovani o inadeguate, quelle di mogli sottomesse e vittime di mariti possessivi, quelle di donne musulmane recluse in casa a causa di mai chiariti motivi culturali o religiosi. Spesso per i servizi di welfare esistono soprattutto in quanto madri: come classe sociale, la più sfruttata di tutte, come lavoratrici, cittadine, attrici sociali determinanti nello spazio quotidiano del territorio quasi non esistono.

Nel frattempo le vedi alle fermate degli autobus che collegano una periferia come il Pilastro al resto della città, colorate a qualsiasi età come le fanciulle di Gauguin, mentre trasportano buste della spesa, bambini, passeggini e portano e riprendono i loro figli da scuola, affrontano gli uffici del servizio sociale in cerca di riparo da un mercato del lavoro dove lavorare o non lavorare a certi livelli non cambia molto le possibilità di sopravvivenza di una famiglia, alle prese con gli sfratti, i problemi economici, quelli di salute, dentro matrimoni naufragati e distruttivi, alle prese con una lingua spesso abitata con sospetto.

Queste stesse donne che portano dentro di sé ancora le bambine e le adolescenti che erano, quando si incontrano dentro spazi in cui finalmente non sono sotto la tutela di nessuno e sotto lo sguardo maschile – padre, marito, fratello – decostruiscono, rovesciano e smentiscono tutto quello che si dice su di loro. Quali sono le cose che dicono loro su di sé ed i loro mondi è però un segreto.

CAPITOLO I

SCUOLA DELLE DONNE. LA RICERCA COME PRAXIS

1. Un rione, una scuola: dall'etnografia urbana al laboratorio come etnografia

La Scuola delle Donne prende vita nel 2014 come azione sperimentale all'interno di un percorso di ricerca di lunga durata, diretto a interrogare il rapporto fra il territorio – il rione popolare Pilastro situato nel quartiere San Donato/San Vitale di Bologna – le sue caratteristiche storico-urbanistiche e sociali, le esperienze del quotidiano vissute da chi lo abita e lo attraversa, e le politiche di intervento sociale ed educativo di cui alcuni gruppi sono oggetto.

Sorto nel 1966 nell'ultima linea abitata della città di Bologna, il villaggio del Pilastro è un rione simbolo delle politiche urbanistiche che nel dopoguerra hanno fatto di Bologna un laboratorio avanzato della sinistra italiana. L'idea civica del Partito Comunista Italiano era di costruire un quartiere che accogliesse la popolazione di operai, lavoratori e persone in cerca di occupazione che cominciavano ad affluire prima dalle campagne circostanti e poi sempre più dal Meridione, attirati dallo sviluppo economico e industriale della città e dalla qualità dei suoi servizi.

Ai flussi migratori dei lavoratori provenienti dal sud dell'Italia e dalle poverissime zone del Polesine alla fine degli anni '60, si succedette, dall'inizio degli anni '90, l'ondata migratoria proveniente prima

dai profughi della guerra dall'ex Jugoslavia, poi dalla guerra del Kosovo, insieme alla migrazione verso Bologna della prima comunità marocchina. Negli anni 2000 il trasferimento prima in centri di accoglienza, poi nelle case ERP (Edilizia Residenziale Pubblica) degli abitanti dei campi rom limitrofi alla zona, ha posto il Pilastro di fronte a continue sfide sui temi della convivenza multiculturale.

La forte stigmatizzazione che da sempre caratterizza il Pilastro è dovuta a due fattori. Il primo è l'isolamento urbano (relativo ma significativo rispetto a Bologna) della zona, nata come una "escrescenza" emergenziale della città, senza una storia riconducibile ai quartieri storici di Bologna. Il secondo è che, come nuova zona residenziale popolare, gli abitanti sono sempre stati per lo più nuovi giunti in città, alieni anche alle tradizioni politiche e culturali bolognesi. La costruzione di una immagine di quartiere criminale o pericoloso è dovuta anche ad una serie di fatti di cronaca che nel tempo hanno contribuito a rafforzare questa immagine: fra questi le spedizioni razziste e le aggressioni di giovani abitanti italiani ai nuovi migranti nordafricani, che l'emergenza abitativa degli anni '90 aveva spinto il Comune ad alloggiare provvisoriamente nel rione (vedi edizione del 21/09/1990 de L'Unità) e gli eventi legati alle vicende della Banda della Uno Bianca. Prima dell'accertamento delle responsabilità nelle vicende dei fratelli Savi e di altri componenti della banda, tutti agenti in servizio o ex agenti delle forze di polizia, si ipotizzò a lungo che i responsabili fossero abitanti del Pilastro appartenenti ad una nuova organizzazione mafiosa nascente e il quartiere fu oggetto di una massiccia operazione di retate e arresti dell'antiterrorismo.

Attualmente la composizione demografica del quartiere vede la presenza di una generazione di migranti dal sud ormai anziana e un'alta percentuale di giovani e giovanissimi figli dell'immigrazione, in un territorio denso di conflitti fra culture e generazioni (Tagliaventi e Piccinini, 1996; Boeri, Antonini e Longo, 2013; Cristina, 2017).

Le scuole del quartiere continuano a scontare le contraddizioni sociali di uno spazio urbano segnato dall'emergenza abitativa e dalla difficoltà della scuola a invertire, piuttosto che a ratificare, l'esclusione e lo stigma sociale che colpisce le minoranze culturali, soprattutto se di origine rom, e l'immagine di quartiere di frontiera.

Da un punto di vista metodologico è possibile distinguere il processo della ricerca in cui è immersa Scuola delle Donne in tre fasi.

Nella prima fase le domande di ricerca riguardavano in generale il problema della dispersione scolastica e in particolare il fenomeno osservato all'interno di un contesto territoriale specifico: una scuola secondaria di primo grado con alta percentuale di alunni di origine straniera o di seconda generazione.

Le metodologie di ricerca utilizzate sono state quelle di tipo qualitativo e fra queste l'etnografia urbana e dei contesti scolastici, l'osservazione partecipante, interviste ad attori rilevanti – formali e informali – dentro i processi educativi del territorio come: educatori dei servizi pubblici, coordinatori di servizi educativi sul territorio, assistenti sociali, insegnanti, dirigenti scolastici, membri di associazioni di promozione sociale e di volontariato, ostetriche, amministratori e rappresentanti politici di livello cittadino e regionale, membri di associazioni e realtà culturali, genitori, ragazzi e ragazze osservati dentro e fuori la scuola, membri di associazioni religiose, operatori dei servizi per l'accoglienza ai migranti minori e adulti. Sono stati inoltre raccolti dati demografici e urbanistici del quartiere e confrontati con quelli della città, così come è stata consultata la documentazione storica ufficiale sul rione e anche gli archivi di materiali cartacei e audiovisivi privati conservati da abitanti del territorio.

Dall'osservazione del contesto in cui il rione è immerso si è poi passati alla costruzione di un campo di ricerca dentro la scuola secondaria di primo grado del territorio, quella più colpita dalla fuga degli iscritti.

Questa fase di ricerca ha comportato la frequentazione intensiva della scuola per circa un anno in diversi posizionamenti: come ricercatrice sul campo ho partecipato alle lezioni e alla vita di classe al pari degli studenti e senza assumere nessun ruolo di adulto-educatore all'interno delle lezioni (Corsaro, 2003), ho osservato tutti i momenti della vita scolastica fra i quali i consigli di classe, gli incontri genitori-studenti, i collegi dei docenti, i dipartimenti interdisciplinari, le riunioni di progettazione. Quando ho smesso di fare ricerca di campo la mattina dentro l'orario scolastico, alcuni bambini mi hanno chiesto perché non andassi più a scuola e se mi avessero messo in punizione.

Da un punto di vista metodologico i riferimenti più importanti di questa fase della ricerca sono stati la Scuola di Chicago e gli studi di comunità (Ware, 1935; Whyte, 1943; Warner, 1963); le etnografie urbane centrate sulle dinamiche di ghettizzazione e marginalizzazione di minoranze culturali e migranti (Pétonnet, 1968; Althabe, Légé e Selim 1984; Lepoutre, 1997; Bourgois, 2003; Small, 2004) ma anche le etnografie dei contesti scolastici dentro/fuori la scuola (Hargreaves, 1967; Willis, 1977; Lacey, 1970; Ball, 1981; Corsaro, 1997; Lareau, 2003).

Ho condiviso gli esiti delle mie osservazioni nelle classi solo alla fine del primo periodo di lavoro di campo insieme al gruppo di ricerca dell'università all'interno del quale lavoravo sui temi della dispersione scolastica, presentando una rielaborazione del mio diario etnografico agli insegnanti. Ho quindi discusso con loro alcuni aspetti della relazione fra adulti e bambini nello spazio scolastico, chiarito come avevo osservato la classe dall'altra parte della cattedra e riportato le visioni che i bambini avevano espresso con me del mondo scolastico. Non tutti i docenti hanno apprezzato il mio lavoro, per alcuni è stato difficile accettare di essere osservati, così come non sono stati disponibili a discutere alcune dinamiche relazionali fra adulti e bambini dentro la scuola né a prendere sul serio il punto di vista dei giovani studenti. Non era stato solo l'esito della ricerca ma anche la sua impostazione, i temi che avevo deciso di esplorare, le stesse metodologie adottate a creare una latente ritrosia da parte degli attori principali della scuola. La scuola aveva accordato solo un generico interesse a esplorare le cause di una fuga dalla scuola che stava portando l'istituto sull'orlo della chiusura per mancanza di iscrizioni, ma la messa in questione delle modalità relazionali e didattiche agite dagli insegnanti verso le famiglie e gli stessi studenti che la ricerca aveva sollevato aveva spiazzato parte del corpo docente e della dirigenza scolastica.

La restituzione della ricerca ha dunque creato malumori e conflitti, ma anche favorito alleanze e creato una piccola comunità interessata a portare avanti la ricerca stavolta in termini di ricerca-azione.

Con gli insegnanti più desiderosi di sperimentare nuove metodologie didattiche e educative e con gli educatori dei servizi SEST (Ser-

vizi Educativi e Scolastici Territoriali)[1] del Pilastro abbiamo quindi organizzato per due anni alcuni laboratori dentro le classi.

In questo senso la ricerca etnografica al contatto con i bisogni degli adulti educatori si è trasformata in un processo più complesso: i laboratori – situazioni scolastiche non naturali o di routine ma create ad hoc – erano le occasioni all'interno delle quali esplorare ed entrare in relazione con le visioni e le condizioni dei bambini e delle ragazze attraverso la mediazione di sfondi integratori (Zanelli, 1986) ma anche spazi dove approfondire pratiche educative e didattiche nuove.

Per dare una immagine del tipo di questioni completamente inattese venissero fuori dalle attività laboratoriali con i ragazzi, riporto una parte del diario di campo delle attività.

> Oggi siamo in classe per i laboratori di educazione sentimentale. Come domanda rompighiaccio nel cerchio iniziale chiediamo ai ragazzi di dirci una cosa brutta che è capitata loro questa settimana in modo da utilizzare l'amuleto che stiamo costruendo come protezione contro ciò che di brutto può accaderci. Inizia Ahmed che dice "La cosa brutta che mi è capitata è quella di aver lasciato la Tunisia e di essere venuto in Italia. Ora mio padre non ha lavoro e tanto a noi stranieri ci cacceranno tutti via". Salvatore dice: "La cosa brutta che invece capita a me è che mio padre mi ha detto che se entro domani non trova lavoro ritorniamo tutti a Napoli". Rimaniamo molto stupiti, rassicuriamo Ahmed sul fatto

[1] I servizi SEST a Bologna sono servizi educativi pubblici presenti in ogni quartiere. Sono coordinati da una pedagogista responsabile del servizio e da una equipe composta da educatrici ed educatori. Le loro funzioni sono quelle di attivare e curare reti territoriali per la coprogettazione di interventi a favore di bambini e ragazzi in collaborazione con il Terzo Settore e l'associazionismo anche informale del territorio; promuovere, curare e coordinare le attività educative extrascolastiche (ad esempio i gruppi socioeducativi, i CAV Centri Anni Verdi, i CAG Centri di Aggregazione Giovanile); intervenire sui minori in situazione di disagio scolastico e a rischio dispersione; collaborare con il Servizio Sociale su casi complessi; lavorare dentro le scuole del territorio come snodo di riferimento della rete scuola-quartiere; partecipare all'equipe integrata (ETI) multidisciplinare – rete educativa, sanitaria e sociale – per la tutela dei minorenni ad alta vulnerabilità, allontanati o a rischio di allontanamento delle famiglie.

> che chi è senza lavoro non può venire rimpatriato, ma non siamo convinti. Consoliamo Salvatore, dicendogli che un trasloco così importante non si organizza su due piedi, che speriamo che il padre trovi lavoro e che possa almeno finire l'anno scolastico con i suoi compagni. Quando torniamo a scuola la settimana successiva Salvatore non c'è più.
> (Diario dei laboratori 2014)

Dalla riflessione su queste e altre esperienze riportate dai bambini e dalle ragazze durante i laboratori sono poi partite piccole inchieste con i genitori e analisi sulle condizioni abitative di molti dei bambini che venivano segnalati per dispersione scolastica o per problematiche comportamentali dentro la scuola. Poiché come equipe educativa non si avevano gli strumenti e le risorse per intervenire su tali questioni, queste riflessioni sono state condivise nei tavoli con il servizio sociale ma si è iniziato anche a progettare con gli educatori l'apertura di nuovi spazi educativi (negli anni sarebbero stati aperti dei laboratori stabili al mattino fuori dalla scuola per ragazzi in dispersione scolastica e nuovi gruppi di doposcuola) e a riflettere sull'importanza di curare tali spazi come luoghi accoglienti, il più possibile vicini a quelli domestici, dove trovare riparo alla precarietà vissuta in quelli di residenza.

La sperimentazione attraverso i laboratori del mattino a scuola si è interrotta dopo due anni in parte perché la piccola comunità della ricerca-azione si era sfaldata in seguito all'alto turnover degli insegnanti in assegnazione precaria, in parte perché la nostra azione era sempre più percepita come una ingerenza esterna nella scuola e i laboratori erano visti come un elemento di disturbo delle routine consuete.

Ci sono stati anche forti contrapposizioni fra gli insegnanti storici della scuola e l'equipe della ricerca-azione circa il modello scolastico da portare avanti, ma anche riguardo le funzioni della scuola e i suoi obiettivi nella vita dei bambini e delle bambine. Tali conflitti attraversavano già il corpo docente ma la presenza di educatori e ricercatori ne acuiva la visibilità e l'emersione, per cui alla fine la nuova dirigenza scolastica ha ritenuto conveniente pacificare lo spazio scolastico non rinnovando l'adesione al progetto. La nostra era un'azione che per poter essere portata avanti imponeva alla scuola una decisa flessibilità

organizzativa e la volontà di rimettere in questione alcuni nodi cruciali del processo scolastico quali l'utilizzo dei voti, l'organizzazione dello spazio della classe, le forme della relazione fra studenti e insegnanti, lo stile della comunicazione con le famiglie, la gestione della disciplina.

I laboratori sono stati il tentativo di restituire l'osservazione etnografica agli insegnanti proponendo loro di discutere e progettare insieme azioni pedagogiche in grado di agire sui nodi emersi dalla ricerca di campo e avevano il duplice obiettivo di elaborare e sperimentare insieme pratiche educative nuove e coinvolgenti per i ragazzi e le ragazze, ma anche di proseguire l'indagine sui loro vissuti familiari, sulle rappresentazioni del quartiere e sui loro immaginari, cercando di fornire loro sia occasioni sia strumenti di espressione di sé.

L'aspetto più interessante dei laboratori – oltre al lavoro con i ragazzi – è stato lo spazio di ricerca e di riflessione del gruppo di insegnanti, ricercatori e educatori: quando, cioè, la ricerca solitaria è diventata una azione collettiva che ha provato a rompere la staticità delle divisioni di ruolo e dei confini fra dentro/fuori la scuola. Questa parte della ricerca ha prodotto diari, osservazioni, progettazioni, note, materiali di studio, raccolte di materiali di lavoro come testi, immagini e mappe, resoconti anche audio-video e un accumulo di esperienze per il gruppo di partecipanti adulti: queste ultime difficilmente comunicabili o sintetizzabili compiutamente in testi o scritture, ma incorporate dentro le successive pratiche (soprattutto educatori e ricercatrici) come una sorta di memoria del corpo e allenamento a osservare e percepire il campo educativo e le sue dinamiche.

In fondo ogni esperienza educativa conserva una zona grigia d'ineffabilità che ha a che fare con il clima che si instaura nel gruppo, con lo stile di relazione fra adulti e bambini, con la creatività delle azioni previste determinate dal livello di coinvolgimento, impegno e fiducia che si ripone nell'azione. Questa sorta di atmosfera generativa fondamentale per un'azione educativa incisiva è costituita dalla somma di elementi materiali a cui prestare attenzione (Massa, 1986): come scegliere gli spazi, come organizzarli, attenzione alle relazioni di potere implicite che sottintendono certe strutturazioni dello spazio scolastico, qualità e caratteristiche dei materiali che si decide di utiliz-

zare, strumentazione da fornire ai ragazzi, tecniche didattiche che si vogliono sperimentare, organizzazione del lavoro dei ragazzi, strutturazione del tempo per le attività, varietà e qualità estetica dei materiali che vengono utilizzati come stimolo, etc.

Anche il modo in cui le relazioni attraversano l'azione educativa è fondamentale per determinarne la qualità: come viene proposto il lavoro ai ragazzi, quale ruolo assumono gli adulti nel laboratorio, quanto spazio viene dedicato all'ascolto dei ragazzi, quante forme di espressione e di riflessività anche non verbale e simbolicamente mediata vengono predisposte per favorire la partecipazione degli studenti, cosa avviene dopo il laboratorio e cosa accade dopo l'esperienza realizzata al gruppo di adulti e ragazzi, come ciò che si è sperimentato nella classe può entrare in relazione con la scuola e entrare in relazione con la sua organizzazione in modo non episodico ma strutturato.

Se questo clima educativo non è interamente comunicabile soprattutto per quello che riguarda il tipo di relazione che si stabilisce fra adulti e ragazzi e i livelli di empatia e risonanza emotiva che si generano in una esperienza educativa, esso è tuttavia costruito da azioni, attenzioni, riflessioni, domande, elementi materiali che invece possono essere descritti con accuratezza: in questo senso nessuna esperienza educativa è replicabile, ma è possibile imparare dalle sue tracce a patto che queste siano lasciate in forma di documentazione, racconto, riflessioni, scritture e immagini.

Tornando alla descrizione del percorso della ricerca, si può dire che i laboratori esploravano e sperimentavano il campo della relazione fra insegnanti, ricercatori, educatori e ragazze e ragazzi dentro lo spazio scolastico interrogandosi su cosa del vissuto e dei saperi del fuori scuola dovesse entrare nel campo della classe e della didattica e su come farlo.

La ricerca aveva però evidenziato anche un altro punto critico che incideva in maniera determinante sui processi di disaffiliazione: la relazione delle famiglie con la scuola e non solo in termini di immaginari, aspettative, stili della cooperazione ma anche in termini di capitale economico, sociale e culturale delle famiglie. L'osservazione di campo aveva evidenziato – negli incontri scuola-famiglia e in tutti i colloqui e i passaggi di informazioni ai genitori – due aspetti: che erano le madri

nel rione ad occuparsi del rapporto con la scuola e che molte di queste donne, di origine migrante, avevano avuto scarso accesso all'istruzione nei loro paesi – molte erano poco alfabetizzate anche nelle loro lingue madri – e che alcune, pur dopo molti anni in Italia, possedevano un livello di lingua italiana molto basso: abitavano quindi una lingua appresa in modo informale ed episodico, solo orale e molto distante dal codice linguistico ufficiale della scuola.

La difficoltà a comprendere le richieste della scuola (e della scuola a comunicarle), i suoi funzionamenti e anche i suoi rituali formali produceva un senso di inadeguatezza delle madri rispetto al rapporto con gli insegnanti, diffidenze e incomprensioni reciproche e, da parte degli insegnanti, anche un buon numero di rappresentazioni negative delle famiglie. Comunicazioni scuola-famiglia ignorate, note sui diari da parte degli insegnanti non lette, difficoltà delle madri ad assistere i figli nei compiti a casa, diserzione degli incontri con gli insegnanti e dei consigli di classe: molto poteva essere compreso a partire dalle X apposte in luogo della propria firma dalle madri sui moduli scolastici.

Discutendo di questa questione con gli educatori del quartiere, che da tempo si chiedevano come entrare maggiormente in relazione con le famiglie, e analizzando le risorse materiali presenti sul territorio e i saperi e le esperienze anche informali presenti nell'equipe di ricerca, è emersa l'idea di costruire una attività stabile con le donne.

2. Una Scuola delle Donne

All'avvio della Scuola delle Donne l'equipe di ricerca era composta da ricercatrici dell'università, educatori ed insegnanti (questi ultimi partecipavano soprattutto al percorso dei laboratori nella scuola). Il progetto europeo che aveva dato l'avvio al percorso era in scadenza e un'attività contro la dispersione scolastica che agisse su alcune delle sue cause strutturali esorbitava dalla sua cornice. Una ricerca etnografica applicata ai campi dell'educazione si sarebbe fermata su questa soglia: la descrizione del contesto urbano, la particolare forma in cui in esso si manifestava la dispersione scolastica, le culture spesso conflittuali dell'istituzione scolastica e degli abitanti del rione – bambini e famiglie di classe socioeconomica popolare e in gran parte di origine

migrante. La ricerca-azione dentro la scuola ha avviato l'esperienza dei laboratori ma ha esaurito il suo ciclo allo sciogliersi della volontà unitaria dell'equipe che vi aveva dato vita e in seguito all'evidenza di una inadeguatezza dell'intervento sulle pratiche didattiche e di relazione nel contesto scolastico nell'apportare reali cambiamenti strutturali nel processo educativo.

La Scuola delle Donne nasce quindi nel contesto urbano descritto e come intervento educativo e sociale volto a rafforzare la genitorialità rispetto al tema della dispersione scolastica che, più che come un problema meramente scolastico, emergeva come la sperimentazione dentro la scuola del continuum di una esclusione vissuta dalle famiglie e dai bambini già all'interno degli spazi urbani e sociali.

A partecipare a questa nuova pista generata dall'iniziale fase di ricerca etnografica nel rione sono stati gli educatori del SEST e le ricercatrici attraverso la costituzione di una equipe di lavoro più allargata, che si confrontava anche con assistenti sociali, ostetriche del consultorio, alcune realtà associative di migranti e nel tempo si sono aggiunte una artista ed una sarta (che animano alcune attività dentro la scuola) e tirocinanti della facoltà di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna.

L'idea iniziale era di realizzare un corso di alfabetizzazione e di italiano per le donne migranti – immaginavamo soprattutto madri – per facilitare una migliore alleanza formativa tra scuola e famiglie.

All'ingresso delle donne nella scuola – installata all'interno degli spazi educativi nel rione dei servizi SEST e sede pomeridiana anche dei centri socioeducativi e del Centro Anni Verdi rivolti ai bambini delle scuole del territorio – è stata subito chiara la necessità di accompagnare questa sperimentazione con nuove metodologie sia di ricerca che di intervento. A dispetto delle nostre attese – ci si aspettava un piccolo gruppo di donne, prevalentemente le madri dei ragazzi che incontravamo a scuola nei laboratori – ad arrivare a scuola è stato un nutrito gruppo di donne inizialmente già in reti amicali, affettive, parentali e di conoscenza fra di loro anche solo perché vicine di casa.

Tutte abitano nel quartiere ma hanno età e ruoli sociali nella famiglia molto differenti: giovanissime spose appena uscite dall'adolescenza, madri di molti bambini (fino a sette minori) di età

diverse, neomamme che arrivano a scuola con i loro figli piccolissimi o che non hanno trovato posto al nido, nonne, suocere da molto tempo in Italia con le loro giovani nuore appena arrivate, donne sole che spesso hanno lasciato i loro figli nel paese di origine. Anche i loro status giuridici e livelli di accesso alla cittadinanza sono molto diversi: donne di origine straniera ma con cittadinanza italiana (poche), donne migranti arrivate per ricongiungimento familiare e quindi spesso con permesso o carta di soggiorno, donne senza documenti, rifugiate, richiedenti asilo dentro o fuori i sistemi di accoglienza.

I livelli linguistici sono i più diversi ma in generale si rileva uno scarsissimo grado di scolarizzazione nei paesi di origine e quindi difficoltà o assenza di capacità di lettura e scrittura e capacità di produzione orale della lingua italiana molto basso. Nelle signore che hanno esperienza lavorativa c'è più dimestichezza con la lingua ma dentro strutture espressive orali fisse e limitate ed un lessico poverissimo che conta numerose parole dall'uso distorto. Queste caratteristiche sono state presenti da subito ma nel tempo la popolazione della scuola si è diversificata, si è ampliata la rete di paesi di provenienza (Marocco, Bangladesh, Egitto, Somalia, Pakistan, Kosovo, Serbia, Nigeria, Etiopia, Sri Lanka ma anche donne di origine italiana) al diversificarsi delle attività che negli anni sono state costruite con le donne: la scuola di italiano, il laboratorio di sartoria (dove sono presenti anche donne native), il laboratorio per ragazze adolescenti spesso mescolato con il gruppo delle donne ma con alcune attività specifiche, il gruppo di self-help sulla salute che attraversa in modo trasversale la scuola.

Dal punto di vista metodologico la progettazione della Scuola delle donne è stata simile a quella dei laboratori nella scuola: l'idea era quella di costituire una piccola equipe, di offrire alle signore una formazione linguistica di cui avevano espresso il bisogno anche agli educatori del SEST e di favorire una maggiore partecipazione dei genitori ai processi scolastici dei propri figli.

Le donne invece con la loro presenza, la spontaneità delle reti autonome di passaparola con cui si è costituito il gruppo e i loro modi di partecipare (orari, frequenza, modalità di relazione con le attività proposte e con me, che guido e animo la scuola di italiano) hanno impresso una forte torsione al progetto. La scuola è infatti progressi-

vamente diventata un luogo per una comunità femminile presente nel rione e oltre: più una scuola popolare e uno spazio sociale per le donne che un luogo dove svolgere esclusivamente un percorso di apprendimento linguistico con obiettivi a tempo determinato.

La capacità delle donne attraverso i loro usi dello spazio di modificare e costruire nel quotidiano gli intenti, i temi e le attività della scuola si è manifestata grazie ad un approccio dell'equipe della ricerca-azione molto flessibile, disponibile all'ascolto e a intraprendere un lavoro di ritraduzione continuo in termini di azioni dei bisogni, degli interessi e anche dei desideri espressi dalle donne spesso non in modo diretto.

La *partecipatory action research* (Brydon-Miller e Greenwood, 2003) è la metodologia che ha caratterizzato e caratterizza anche oggi la Scuola delle Donne ma in forme adattate al contesto e agli obiettivi della scuola. I riferimenti a questo approccio sono diversi ma più che alla tradizione anglofona della *action research* (Zeichner, 2001) ci si riferisce a quelle metodologie sviluppate in un'ottica emancipatoria soprattutto da ricercatori provenienti da America Latina, Africa o Asia, cioè da contesti in cui l'esperienza coloniale aveva acuito l'interesse per un lavoro di ricerca sociale centrato sull'emancipazione delle minoranze, sulla diversità culturale e sulla messa in questione critica delle strutture generali della società ereditate dal colonialismo pur partendo da interventi su contesti locali o con specifici gruppi (Freire, 1971; Fals Borda, 1985; Fals-Borda e Rahman, 1991).

A questi riferimenti si aggiunge l'interesse per le pratiche di ricerca sociale – e quindi di produzione di saperi – influenzate dal femminismo non solo dentro i contesti accademici quanto soprattutto nei contesti concreti del lavoro di comunità, del *community organizing* e per il cambiamento sociale (Fine, 1992, 1994; Brydon-Miller, Maguire e McIntyre, 2004; Collins, 1990; Crosby, 2009; Lykes e Hershberg, 2012).

Di grande ispirazione a un tipo di ricerca e azione orientata al cambiamento sociale e sensibile alle variabili di classe, di genere, di livelli d'istruzione, di cultura e di generazione come quella che si tenta di praticare nella Scuola sono state le riflessioni teoriche di attiviste dentro e fuori l'accademia (Boston Women's Health, 1973; hooks,

1981, 1984 e 1990; Lord, 1984; Davis, 1981) che hanno guidato me come ricercatrice a elaborare un metodo che si serve di percorsi di lingua (che utilizzano audiovisivi, musica, fotografia, poesia, illustrazioni, fumetti, grafica, animazioni, esercizi con il corpo) ed espressivi (attraverso disegno libero individuale e collettivo prodotto con varie tecniche, collage, serigrafia, disegno) per accompagnare le donne ad esercitare una sorta di autoetnografia del proprio quotidiano.

Il racconto del proprio quotidiano attraverso gli elementi materiali, relazionali, urbanistici e sociali è insieme un metodo di apprendimento lessicale attivo ma anche costituisce il materiale per riflessioni collettive fra tutte le partecipanti: per certi versi bisogna immaginare il lavoro di ricerca come un diario etnografico di tipo descrittivo che le donne elaborano all'interno del percorso di apprendimento linguistico, dove invece la fase riflessiva e interpretativa viene gestita collettivamente attraverso un lavoro prevalentemente orale, le cui tracce scritte sono raccolte dalle operatrici dentro la scuola o trovano forma attraverso approcci artistico-creativi.

Queste rielaborazioni interpretative della vita delle donne hanno diverse funzioni, alcune interne al gruppo altre esterne: aiutano le donne a prendere coscienza e a riflettere collettivamente sulle loro vite; a trovare spazi di azione e di espressione dei propri desideri; a stringere reti di auto-mutuo-aiuto riconoscendosi in esperienze comuni al di là delle differenze culturali; a riconoscersi e definirsi in modo autonomo, sfuggendo a quei processi di etichettamento che spesso le vedono soggetti prodotti all'interno del discorso dei servizi di welfare; costituiscono un materiale, per chi opera nei servizi, per confrontarsi con le proprie rappresentazioni delle donne (Rose, 1999; Cruikshank, 1999).

Il lavoro di racconto e rielaborazione prodotto dal gruppo di donne e operatrici nella scuola viene poi condiviso con l'equipe allargata degli operatori e responsabili dei servizi SEST ma si traduce anche in formazioni ed incontri con operatori di servizi sociali e culturali del Comune di Bologna e con gli studenti del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dentro seminari e workshop tenuti prevalentemente dalle cattedre di Antropologia culturale e di Pedagogia gene-

rale e sociale che collaborano e sostengono la Scuola delle Donne con progettazioni e quando possibile fondi di ricerca.

L'obiettivo di queste azioni di disseminazione e discussione nei servizi di welfare della ricerca prodotta nella scuola – e che di volta in volta affronta temi quali quelli della condizione abitativa delle donne e delle famiglie migranti, dell'accesso ai servizi di salute e di prevenzione, della condizione lavorativa delle donne migranti, dell'esperienza specifica della sindemia scatenata dall'emergenza Covid-19, dei bisogni educativi di bambine e ragazze, etc. – è quello di lavorare sulle rappresentazioni delle donne nei servizi per cambiare le pratiche di intervento sociale ed educativo che vogliono favorire l'inclusione e la lotta alla marginalità sociale per le donne e le famiglie, ma anche indagare e ricostruire nel concreto delle loro vite le connessioni fra esclusione, discriminazione e subalternizzazione sociale (Essed, 1991; Bourgois, 1998; Rose, 1999; Fassin, 2009; Han e Tomori, 2022).

3. Un moto di ricerca, un motivo per l'azione

La Scuola delle Donne è l'esito di una ricerca di antropologia e pedagogia applicate al lavoro di comunità, partita dalla scuola e dai bambini per approdare fuori dalla scuola e a un lavoro con le famiglie e poi con le donne in particolare. Un lungo processo di ricerca di campo che – partito nel 2013 – si è quindi modificato nei temi d'indagine, negli obiettivi e nelle metodologie sia di ricerca che di intervento. La stessa idea di ricerca partecipata si è progressivamente estesa da un iniziale coinvolgimento degli operatori dei processi educativi e scolastici sino ad arrivare all'inclusione degli stessi soggetti e protagonisti della ricerca (bambini, famiglie e donne) nel lavoro di raccolta di dati e osservazioni, interpretazione degli stessi e progettazione di interventi. Gli strumenti della pedagogia attiva (i laboratori di lingua, i gruppi di self help, il laboratorio di sartoria, gli eventi – concerti, dibattiti, incontri, formazioni – aperti organizzati dalla scuola, le feste e le gite, i laboratori artistici, le stampe e le scritture realizzate) – sono stati i mediatori cruciali della *partecipatory action research*. Questi strumenti hanno costruito gli spazi di un fare comune all'interno del

quale le relazioni fra le donne si sono potute sviluppare in modo spontaneo, non guidate da una volontà esterna al gruppo e il più possibile attente a non proporre dall'alto modelli o prescrittorie tecniche del sé.

I laboratori e la quotidiana produzione al loro interno di scritture, registrazioni di discussioni nei diari, immagini, documentazione hanno anche permesso di innovare le pratiche di ricerca, di raccogliere con profondità – grazie ad un lungo tempo di ascolto della comunità e di vita al suo interno – non solo le esperienze ma anche le riflessività dei soggetti coinvolti, rispettando l'intimità delle persone e rimanendo sulla soglia di ciò che volevano mettere in comune della propria esperienza soggettiva.

Costruire contesti al cui interno lo scambio di esperienze e saperi abbia senso non solo per i ricercatori ma anche per le persone è forse il maggior esito di un incrocio fra pratiche educative, lavoro di comunità e ricerca applicata. Dall'osservazione partecipante solitaria del ricercatore si è passati, attraverso le fasi descritte, a un'azione collettiva di persone, operatori e ricercatori che si osserva e fa ricerca mentre agisce all'interno di un ciclo continuo e che, mettendo in questione l'intenzionalità individuale della ricerca, mette in questione ruoli e relazioni di potere nel processo di produzione del sapere.

Non si tratta di costruire un sapere soggettivo contro un sapere oggettivo, una falsa dicotomia. Ma di usare un sapere soggettivo contro un sapere oggettivante. E di tradurre tutto in un linguaggio che sappia farsi azione.

CAPITOLO II

SPAZIO PERCEPITO, CONCEPITO, VISSUTO

"La Gentrificazione è quando in un paese si vive bene, i costi sono limitati e a un certo punto cambia tutto perché arrivano dei fighetti ricchi che fanno tipo il safari come in Africa solo che si fanno grandi perché dicono di vivere la vita vera della gente di strada ma non sanno niente e aumentano il prezzo di tutto per mangiare le stesse cose ma a prezzi più alti perché sono belle da fotografare, i negozi diventano tutti curati tutti messi tipo bonjour e noi non abbiamo più un posto dove poter fare le cose a poco prezzo. Se poi ti va male ti mandano anche via dal tuo quartiere perché la tua famiglia grida troppo o le case fanno schifo e tu non hai i soldi per ripararla come piace a loro".
(dal Blog "I pilastrini")[2]

Il filosofo e sociologo Henri Lefebvre ne La produzione dello spazio per primo cerca di studiare lo spazio non come un concetto astratto ma nelle sue accezioni concrete e soprattutto all'interno di quei rapporti materiali e sociali, ma anche immaginari, che lo producono.

[2] https://pilastrini.wordpress.com/2017/03/01/la-rubrica-delle-aree-de-hipsterizzate/

Lefebvre parla di una dialettica tripartita fra spazio percepito cioè le pratiche spaziali proprie di ogni società e prodotte dai rapporti materiali di produzione e riproduzione; spazio concepito ovvero le rappresentazioni spaziali determinate dal governo dello spazio da parte delle istituzioni e quindi le rappresentazioni ufficiali di urbanisti, amministratori, scienziati sociali, tutte quelle rappresentazioni che di fatto codificano lo spazio e lo rendono intellegibile alle varie discipline chiamate a concettualizzarlo e ad amministrarlo; spazio vissuto ovvero quelle rappresentazioni dello spazio legate alla produzione simbolica che ne fanno gli abitanti che così reinventano e reimmaginano lo spazio dando vita a possibili nuove pratiche spaziali.

Questi tre modi di percepire, concepire, vivere lo spazio si presentano intrecciati e interconnessi nella vita dei soggetti e, per certi versi, lo spazio vissuto dagli abitati è quello più sfuggente, mutevole e meno unitario. Filtrato dalle esperienze soggettive dei singoli e dei gruppi lo spazio vissuto è da una parte condizionato e influenzato dalle dinamiche economiche, fisiche e strutturali dello spazio percepito, ma dall'altra anche dalle codifiche e azioni istituenti dello spazio (spazio concepito) che operano le istituzioni attraverso gli strumenti della politica e dell'amministrazione del territorio, quindi per mezzo di scelte urbanistiche e di sviluppo di un territorio/quartiere considerato in relazione al resto della città e a partire dal suo centro.

Lo spazio vissuto può essere descritto attraverso la molteplicità dei punti di vista e posizionamenti dei suoi abitanti/utilizzatori ma rimane in larga parte non ufficiale, sommerso e la sua espressione e visibilità è legata al capitale sociale e culturale dei singoli o dei gruppi che possono prendere parola per raccontarlo direttamente imponendo un qualche tipo di egemonia all'interno della pluralità delle rappresentazioni dal basso. In genere, quindi, è da una minoranza di abitanti ad alto capitale culturale che proviene una contronarrazione accessibile attraverso i social media o canali divulgativi propri (riviste, case editrici, fanzine, blog, etc. autoprodotti) dello spazio concepito dalle istituzioni.

Rispetto allo spazio vissuto soprattutto da quei gruppi che risultano non visti nemmeno dalle contronarrazioni politiche degli abitanti ad alto capitale culturale, uno spazio vissuto in modo intensamente

informale e underground, l'etnografia è sicuramente la metodologia di ricerca più adatta a provare a rendere conto di come le persone nel quotidiano fanno e disfanno lo spazio e dei significati che esse assegnano a questo movimento, di come persone diverse (per genere, classe sociale, generazione, condizione di classe, origine culturale, immaginari di sé e traiettorie di vita) lo vivono in modi diversi e delle tattiche e strategie che esse adottano nel relazionarsi con esso.

Lo spazio vissuto è inoltre uno spazio storicamente stratificato, in esso opera la lunga durata della trasmissione degli immaginari sugli spazi da parte di chi ci vive attraverso la cultura orale trasmessa fra generazioni e continuamente reinventata attraverso racconti, modi di dire, modi di appellare le cose, aneddoti, canzonature. La relazione fra lo spazio vissuto e lo spazio concepito da istituzioni e tecnici è inoltre una relazione che può essere di adesione convinta, subalternità, di resistenza, di contestazione da parte degli abitanti e gli abitanti – come abbiamo visto – non sono un gruppo omogeneo, ma segmentato secondo una molteplicità di linee di differenza.

Di questa complessità la ricerca può rendere conto con i suoi strumenti e diversi sono nelle discipline antropologiche e sociologiche gli esempi di etnografie, prevalentemente in ambito urbano, capaci di descrivere l'intreccio dialettico fra spazi, rappresentazioni, modi della vita urbana e conflitti fra percezioni, concezioni e vissuti di un quartiere[3].

---

[3] Per un'agile ricognizione dell'etnografia urbana cfr. G. Semi. *Nosing Around. L'etnografia urbana fra costruzione di un mito sociologico e istituzionalizzazione di una pratica di ricerca.* Working papers del Dipartimento degli Studi Sociali e Politici, Università degli Studi di Milano, 2006. Rispetto al dibattito statunitense sulle rappresentazioni delle minoranze prodotte dalle etnografie urbane e il loro uso politico è interessante consultare la rassegna curata da Wacquant sull'*American Journal of Sociology*: Wacquant, L. (2002). Scrutinizing the Street: Poverty, Morality, and the Pitfalls of Urban Ethnography, *American Journal of Sociology,* 107(6), 1468–1532. Alcuni esempi classici e più recenti di etnografie urbane, tutte di ambito statunitense e molto concentrate sui temi della povertà e della devianza, sono ad esempio: Whyte, William F. 1943, *Street Corner Society*, Chicago, Chicago University Press; Cayton, Horace R. e Drake St.Clair 1945, *Black Metropolis. A Study of Negro Life in a Northern City,* New York, Harcourt, Brace & Company; Hannerz, Ulf 1969, *Soulside. Inquiries into Ghetto Culture and Community*, New York, Columbia University Press; Anderson, Elijah 1999, *Code of the Street: Decency, Violence, and the*

Il problema è che anche le ricerche etnografiche rischiano di produrre "concezioni" sullo spazio vissuto dagli abitanti, e queste concezioni possono non avere fini direttamente amministrativi e di governo, ma a essi possono finire per fornire discorsi, giustificazioni e suggerire pratiche di intervento, comunque, dall'alto o come "esperti". Tali concezioni possono inoltre rappresentare discorsi rilevanti dentro i luoghi dell'accademia – lo studio di un quartiere e delle sue dinamiche può essere un campo in cui costruire teoria, confrontarsi con altre teorie e partecipare all'infinito gioco della produzione di linguaggi e categorie "innovative" – ma spesso sono irrilevanti sul piano concreto della trasformazione di un quartiere e della comunità che lo vive, e dentro di esso non lasciano tracce.

Alla prova dell'intervento sociale in un quartiere in definitiva anche le metodologie etnografiche che puntano la loro attenzione e impegno a favore delle minoranze, dell'emersione dei loro punti di vista e della loro voce, possono rivelarsi autoreferenziali e più affermazioni retoriche atte a legittimare eticamente le ricerche che a produrre un sapere utile e a disposizione delle persone per il cambiamento o la risoluzione di problemi.

L'intraducibilità fra i linguaggi accademici e quelli del quotidiano delle persone provenienti da minoranze escluse a cui una ricerca etnografica interessata all'emancipazione dovrebbe rivolgersi non è un effetto residuale della ricerca ma quasi la premessa alla sua scientificità: il linguaggio specialistico, teorizzante e oscuro alla lingua del quotidiano caratterizza i linguaggi scientifici dentro le scienze sociali e nei progetti di ricerca molto limitata è l'attenzione alla disseminazione dei risultati al di fuori delle comunità scientifiche di riferimento[4].

Un altro dei problemi sia delle concezioni istituzionali dello spazio, ma anche delle teorie e dei discorsi prodotti dalla ricerca etnogra-

---

Moral Life of the Inner City, New York, Norton; Bourgois, P. I. (2003). *In search of respect: Selling crack in El Barrio.* Cambridge: Cambridge University Press; Small, M. (2004), *Villa Victoria. The Transformation Of Social Capital In A Boston Barrio*, University Of Chicago Press, Chicago.

[4] Per una interessante analisi di questi aspetti cfr. Jordan, Steven, and David Yeomans. Critical Ethnography: Problems in Contemporary Theory and Practice. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 16, no. 3, 1995, pp. 389–408.

fica sullo spazio vissuto soprattutto dai soggetti sociali meno egemonici, è l'attenzione e l'ipervisibilità concessa a dinamiche sociali ed economiche illegali che creano allarme sociale nei quartieri piuttosto che al quotidiano e ai suoi problemi: ad esempio il panico morale verso le cosiddette baby gang, l'economia clandestina dello spaccio di strada, le occupazioni abusive. Temi quali la salubrità e la qualità dell'edilizia popolare, l'analisi delle risorse educative di un quartiere e la loro accessibilità, la convivenza multiculturale analizzata dal punto di vista dei migranti, l'impatto delle scelte urbanistiche e di sviluppo economico sugli abitanti delle periferie quali la turistizzazione della città e gli effetti della gentrificazione sono temi evitati dalle politiche pubbliche ma poco presenti anche nelle ricerche etnografiche.

A prevalere è la concettualizzazione della periferia come spazio problematico della città e dal punto di vista dei ceti privilegiati che vivono al di fuori di essa, mentre l'etnografia assegna molta attenzione agli aspetti culturali dei modi di vivere la periferia da parte di gruppi determinati e una scarsa attenzione a come determinanti storiche, economiche e politiche strutturano il "discorso" culturale che le minoranze escluse elaborano per reagire a forze e processi che si innescano nello spazio percepito e concepito[5].

[5] È di lunga data nelle scienze sociali la contesa sul peso che hanno la cultura e la struttura nell'influenzare le dinamiche sociali e il dibattito sulla "cultura della povertà" non ne è che un esempio. Il fatto che poi questo dibattito sia molto statunitense dovrebbe spingere a riflettere sull'ambiente culturale storico-politico – le modalità storiche di costruzione della nazione e dell'identità degli Stati Uniti e l'ostilità riservata alla teoria marxista – in cui questa discussione prende forma. Per averne un panorama si può consultare la discussione apparsa sulla rivista *Identities:* Gans H. (2012), Against culture versus structure. *Identities: Global Studies in Culture and Pow*er, 19 (2), 125–134; Robert J. McKee (2012), In response to Gans: the culture–structure binary, I*dentities: Global Studies in Culture and Power*, 19:5, 632-638; Joseph Carney Krupnick (2012), Structure, culture and the veil of disciplinary dominance: a response to Gans's 'Against Culture versus Structure', *Identities: Global Studies in Culture and Power,* 19:5, 648-652. Bourdieu cercherà di dare una risposta sofisticata a questa relazione fra struttura e cultura attraverso il concetto di habitus generando un intenso lavoro successivo che, ispirato al suo pensiero, comincerà ad esplorare il concetto di cultura come modo di vita, pratiche, processi di costruzione di identità e rappresentazioni sociali del sé.

Il *cultural turn* che ha interessato le scienze sociali a partire dagli anni '70 ha in alcuni casi stimolato gli studiosi ad arricchire e aggiornare il concetto di classe (Skeggs, 1997; Savage, 2000; Devine et al., 2005), ma ha anche contribuito a generare un suo troppo frettoloso abbandono come una delle lenti attraverso cui leggere le dinamiche sociali a favore della centralità di categorie come quelle di soggettività, riconoscimento e differenze (Butler, 1997; Fraser & Honneth, 2003).

Perché una ricerca riesca a produrre cambiamenti nelle pratiche degli operatori sociali e a costruire una visione e una analisi degli spazi e delle problematiche di un quartiere per le persone che lo abitano, ma che non hanno un potere di affermazione pubblica dei loro punti di vista, l'etnografia non basta, ma è necessario intrecciarla con metodologie di ricerca-azione capaci di coinvolgere in modo differenziato i diversi soggetti a cui la ricerca vuole parlare.

All'interno dell'esperienza della Scuola delle Donne si è tentato di affrontare il dilemma attraverso una riconnessione fra analisi delle dinamiche urbane con una attenzione particolare al loro intreccio con le politiche di welfare e saperi, percezioni e bisogni di chi vive il territorio, e in particolare di bambini e ragazze, donne ed educatrici.

L'analisi dello spazio percepito e dello spazio concepito viene svolta in termini di ricerca universitaria più classica (analisi delle policy, dei discorsi ufficiali, della documentazione formale, partecipazione ad incontri ufficiali di disseminazione delle linee di intervento, raccolta e analisi di dati quantitativi). Questa parte di ricerca più generale e che si traduce anche in articoli scientifici o partecipazione a gruppi di ricerca su specifiche questioni, viene però anche condivisa in modo più divulgativo all'interno dell'equipe di operatori del territorio in cui si ancora la Scuola delle donne (educatori pubblici e provenienti dal Terzo settore) o con diversi gruppi di attivismo socioeducativo (ad esempio il Laboratorio Welfare Pubblico, collettivi di educatrici ed educatori organizzati in diverse reti cittadine e non, collettivi di studenti di Scienze dell'educazione, realtà autorganizzate come Scuola Popolare Alice o Ambulatorio Popolare di Villa Medusa, le reti di attivismo pedagogico raccolte intorno alla Rivista Gli Asini, i gruppi di insegnanti legati al gruppo territoriale del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), etc.).

Si tratta di condividere la ricerca, di renderla disponibile e di apprendere e formulare nuove domande attraverso lo scambio con tutte quelle operatrici ed operatori interessati a riflettere sulle condizioni materiali dell'esclusione vissuta nei quartieri soprattutto dalle popolazioni migranti; sull'impatto delle politiche urbanistiche sul welfare; sugli effetti delle linee educative e di intervento sociale sui territori elaborate dalle amministrazioni pubbliche centrali; sugli spazi di autonomia possibile da parte degli operatori dentro le diverse istituzioni; sul peso dei ruoli e delle visioni etiche e politiche individuali alla prova di interventi che richiedono scelte e innescano conflitti sia con le persone che con le istituzioni di appartenenza.

I vissuti dello spazio più quotidiano e locale, quello del Pilastro, sono invece raccolti a partire dallo sguardo e dall'esperienza di chi, dentro il rione, vive ai margini delle rappresentazioni ufficiali ma anche ai margini di quelle degli abitanti attivisti nel campo civico, che sono interessati a partecipare alle discussioni sull'urbanistica e i servizi nel quartiere, ma poco declinano la loro domanda di "animazione culturale" del territorio con i bisogni delle popolazioni in difficoltà socioeconomica.

Nella Scuola trova voce quindi la narrazione dello spazio vissuto da parte di chi la frequenta: donne, adolescenti (soprattutto ragazze) e bambini, caratterizzati da variabili di genere, generazione e culture molteplici all'interno di una appartenenza di classe popolare trasversale.

L'etnografia dei vissuti è introdotta come metodologia di lavoro educativo e di autoformazione collettiva nel gruppo da parte di chi – ricercatrici, insegnanti di italiano, animatrici dei laboratori di sartoria – opera con le donne e le adolescenti tutti i giorni ed è un metodo di lavoro continuamente in costruzione: ciascuno scrive e racconta di sé, dei propri gesti quotidiani, delle proprie rappresentazioni e immaginari dello spazio mentre impara a leggere, a scrivere, mentre apprende una pratica artigianale, partecipa ad un laboratorio creativo, confronta la storia con le proprie storie, codifica e decodifica simboli culturali (riti, segni, estetiche, forme del narrare), applica l'economia al proprio ambito domestico, si confronta sulle lingue e sui vocabolari fondamentali alla propria esperienza, registra il vissuto del proprio corpo –

in crescita e in trasformazione – e del proprio genere in relazione a questioni come la casa, la salute, l'alimentazione e le energie fisiche e psicologiche spese per la riproduzione e la cura dei corpi dentro la famiglia.

In questo modo l'etnografia è uno strumento non per l'osservazione di una comunità da parte di un ricercatore a esso esterna e solo temporaneamente partecipante, ma è un metodo per l'autonarrazione e l'autorappresentazione che ha l'obiettivo di fornire strumenti per la riflessione su di sé e sulla propria vita.

Questa etnografia che produce narrazioni, ragionamenti e analisi collettive ha come obiettivo prioritario non la scrittura di un testo divulgativo o accademico ma la condivisione dentro un gruppo che attraverso questo scambio analizza e decodifica il mondo in cui è immerso.

Un etnografo che fa antropologia applicata in genere colleziona storie e sguardi individuali e li compone dentro il campo della sua analisi, creando rappresentazioni che possono essere condivise con le persone – se lo sono – solo in una fase finale della ricerca ma più spesso lo sono soprattutto con i committenti o finanziatori della ricerca (chi produce i luoghi concepiti: tecnici, amministratori, politici nei quartieri). Un gruppo che produce etnografia o inchiesta in modo collettivo e dialogico fa invece autopoiesi di sé, mentre interpreta il mondo attraverso le categorie in cui è strutturalmente iscritto e in cui si autoiscrive. Nel primo caso si ha come risultato una narrazione inevitabilmente statica o al massimo processuale ma comunque finita da un punto di vista temporale, nel secondo un movimento di continua rielaborazione che punteggia la vita del gruppo e si fa metodo per il dialogo e archivio di saperi e storie.

Lo spazio vissuto soprattutto da chi è più marginale dentro lo spazio sociale e culturale – perché non parla la lingua o attraverso i lemmi della cultura ufficiale – è quindi visibile più attraverso metodologie vicine alla *partecipatory action research* elaborata da Freire che attraverso una etnografia classica.

Non si vuole qui squalificare il lavoro di ricerca classico, né svalutare la produzione di sapere che esso è in grado di produrre, ma tracciare un confine chiaro – troppo spesso ambiguo soprattutto nelle ri-

cerche più engagé in termini di attivismo – fra la ricerca e l'intervento o l'azione sociale in una comunità.

L'etnografia o la ricerca applicata non sono forme di attivismo sociale o comunitario agite con altri mezzi: diversi sono i prodotti, la durata, la relazione fra ricercatore e persone, le finalità, gli obiettivi e i destinatari della ricerca. Possono stimolare successive azioni e interventi, possono suscitare attivazioni e illuminare campi di possibilità, ma mentre il ricercatore si dibatte fra i dilemmi dell'induzione e della deduzione alla ricerca di qualche tipo di verità sulla realtà o di decostruzione di paradigmi, le persone sono interessate a capire come agire sulla propria vita per cambiarla anche quando la conoscenza che hanno del mondo sociale è incerta e non definitiva.

Fals Borda e Rahman affermano:

> Recordemos que la IAP [Investigación Acción Participativa], a la vez que hace hincapié en una rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura con objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes. Es un proceso que requiere un compromiso, una postura ética, y persistencia en todos los niveles. En fin, es una filosofía de la vida en la misma medida en que es un método. (Fals Borda & Rahman, 1991 p.45).

Si tratta quindi di pensare lo spazio come dimensione al tempo stesso costituita e costituente: prodotto delle esperienze di vita di chi lo abita e lo attraversa e, al contempo, dispositivo che le orienta e le modella nella loro complessità. Solo così la ricerca può configurarsi come una esperienza di vita anch'essa, orientata a un processo di cambiamento che mira ad avvicinare le faglie fra spazio percepito, spazio concepito e spazio vissuto. Restituire alla ricerca il carattere di prassi significa riconoscerle una funzione educativa e politica, possibile solo quando si radica in un contesto materiale e collettivo.

CAPITOLO III

COSA NON È IL LAVORO DI COMUNITÀ

1. Radici storico-politiche del lavoro di comunità

Quando si parla di lavoro di comunità non è sempre facile intendersi perché il concetto – pur avendo radici storiche e politiche determinate – è divenuto ambiguo negli usi attuali. Esso è inoltre un approccio al lavoro sociale ed educativo che si è sviluppato con alcune differenze in diversi contesti geografici. Tali differenze – ad esempio fra Italia, Francia, Stati Uniti e America Latina – sono dovute non solo a culture e storie diverse, ma anche a diverse storie e sviluppi del rapporto fra sistemi di welfare pubblici e iniziativa della società civile.

In Italia, se volessimo cercare una delle radici più articolate del lavoro di comunità dovremmo sicuramente riferirci all'esperienza di un gruppo di intellettuali, studiosi, militanti nel campo sociale e politico che iniziarono ad operare quando il lavoro sociale non era ancora una professione definita nel secondo dopoguerra. Erano anni in cui alla ricostruzione delle infrastrutture del paese si accompagnava l'urgenza, ma anche l'entusiasmo, per una rinascita della società civile e la costruzione, dopo il fascismo, di una società democratica che l'Italia non aveva mai conosciuto.

La stessa idea di sviluppo, pur nella diversità delle posizioni ideologiche delle diverse formazioni politiche della sinistra e dei cattolici, non era scissa da un comune sentire circa la necessità di una ricostru-

zione delle infrastrutture civili e culturali che avrebbero dovuto sostenere la nuova democrazia del paese.

Non è un caso che il tema della scuola, della formazione degli adulti, della lotta all'analfabetismo e alle condizioni di arretratezza sociale ed economica delle masse contadine del Sud, derivata dai rapporti sociali imposti da un sistema agrario fondato sul latifondo, divennero centrali nel dibattito politico del dopoguerra. Il tema del lavoro di comunità si intreccia strettamente a quello dell'educazione popolare poiché lo sviluppo materiale del paese, secondo questi intellettuali e militanti, non poteva essere concepito dall'alto, né come una azione di élite illuminate, né guidata da quegli stessi gruppi economici che si erano compromessi con il fascismo, ma doveva vedere la partecipazione e la cooperazione ad esso di quelle masse subalterne, soprattutto meridionali, che ne erano state escluse (Semeraro, 1990).

La questione dell'educazione si pose in realtà già durante la lotta di Resistenza all'interno delle formazioni partigiane espressione delle formazioni politiche antifasciste come le Formazioni Garibaldi legate al Partito Comunista o le Formazioni Giustizia e Libertà legate al Partito d'Azione.

> […] l'esigenza di organizzare la lotta al di fuori dei tradizionali schemi di derivazioni militare è fortemente sentita, soprattutto nella fase d'avvio, quella di tipo ancora spontaneistico, quando vengono fortemente messi in discussione le tradizionali gerarchie e la ritualistica tipici degli eserciti regolari. Una delle scommesse più significative delle formazioni di tipo politico è infatti quella di promuovere un modello militare fondato su istanze di tipo democratico, in larga misura estranee alla tradizione italiana, secondo la convinzione che la crescita umana e politica dei combattenti passi anche attraverso l'istituzione di organismi e dispositivi differenti da quelli del passato. La convinzione di fondo è che solo attraverso una piena consapevolezza delle ragioni politiche della lotta si possa combattere adeguatamente il nemico. (Calvetto, 2024, p.85)

Sempre Silvano Calvetto sopra citato, a proposito del ruolo dei commissari politici all'interno delle formazioni partigiane, illustra come essi agissero, in linea di principio, secondo i documenti di indirizzo che le organizzazioni politiche o i Comandi regionali inviavano a tutte le formazioni sulle Funzioni del Commissario politico presso le unità partigiane (Legnani, 1965; Nisticò, 1979).

> È a partire da queste indicazioni che molti commissari svolgono nei gruppi un lavoro formativo che va al di là, in molti casi, del mero indottrinamento, contribuendo alla realizzazione di corsi su diversi temi, dalla storia, all'economia politica, senza dimenticare che in molti casi si tratta di occuparsi dell'alfabetizzazione elementare dei combattenti. Così nascono gruppi di studio organizzati secondo la logica del mutuo aiuto, dove chi sa di più è chiamato a farsi carico di chi sa meno. Si guarda, in questo senso, all'esperienza maturata al confino o in carcere. Nasce su queste premesse quella che viene chiamata l'ora politica: lo spazio previsto per lezioni, conversazioni guidate, momenti di studio, diffusione della stampa clandestina. Si tratta dello strumento pedagogico che meglio caratterizza l'attività formativa dei commissari. Non solo un momento di alfabetizzazione politica o di acculturazione, ma anche di confronto sulla gestione della lotta in rapporto alle esigenze che via via si presentano. C'è poi un altro strumento non meno importante, il giornale murale: un grande foglio appeso nella sede del comando dove tutti hanno la possibilità di scrivere articoli, esprimere opinioni, critiche, assecondando l'invito proveniente dai comandi di non far cadere dall'alto gli ordini, ma di coinvolgere il più possibile il gruppo nelle decisioni da assumere. In questo senso il giornale murale può essere considerato «l'approdo di una sorta di autocoscienza collettiva realizzatasi nella banda». Per i comandi, peraltro, una preziosa cartina tornasole per meglio conoscere gli umori dei combattenti. Di «microcosmo di democrazia diretta» parla Guido Quazza a proposito della banda partigiana, sottolineando la tensione emancipativa che carat-

> terizza questa singolare esperienza di vita condivisa. (Calvetto, 2024, p. 88).

È interessante notare come fra gli strumenti pedagogici del commissario politico elencati – a partire dal giornale murale che ampio spazio avrà nelle sperimentazioni di educazione cooperativa di Freinet – risuoni tutto il repertorio dei metodi e degli strumenti dell'educazione popolare: la biblioteca, lo studio cooperativo, la discussione collettiva su temi e problemi, la sperimentazione di forme di deliberazione democratica dopo la condivisione delle informazioni e la discussione comune, l'autoproduzione di propri giornali, fogli e mezzi di comunicazione e di espressione, la discussione sulle posture e gli stili di condotta personali nell'azione politica.

Per comprendere il contesto culturale, sociale e politico in cui si radica il lavoro di comunità nell'Italia del secondo dopoguerra, è utile ricordare alcune esperienze e gruppi che ne hanno costituito l'orizzonte fondativo. Un punto di riferimento centrale è rappresentato dalla Scuola di Portici e dal gruppo di meridionalisti raccolti intorno a Manlio Rossi-Doria, impegnati nello studio e nella trasformazione delle condizioni socioeconomiche del Mezzogiorno rurale. Queste esperienze, basate su un approccio multidisciplinare alla questione meridionale e sull'uso della ricerca sociale come strumento di analisi e intervento, contribuirono a elaborare una visione del lavoro sociale come leva per lo sviluppo locale e per la promozione della partecipazione comunitaria (Angelini, 1999; Meriggi, 2005; D'Antone, 1983).

Parallelamente, il Movimento di Comunità promosso da Adriano Olivetti propose un modello organico di riforma sociale, culturale e produttiva. Al centro di questa visione vi era l'idea di superare la dicotomia tra individuo e collettività attraverso la costruzione di una "comunità concreta", nella quale impresa, cultura e cittadinanza potessero integrarsi. L'obiettivo era ridurre la conflittualità – senza negarla – tra organizzazione produttiva e organizzazione sociale, valorizzando la corresponsabilità e la partecipazione (Olivetti, 1949; Berta, 1978).

Un ulteriore nucleo storico importante è costituito dalla tradizione mutualistica di matrice socialista e sindacale, che da Osvaldo Gnocchi-Viani – fondatore delle camere del lavoro – giunge fino a Pino

Ferraris – il sociologo militante sindacale che ha più cercato di riportare l'attenzione sulla storia e le ragioni del mutualismo operaio – passando attraverso esperienze cooperative e pratiche di autogestione che hanno plasmato il tessuto associativo e solidale italiano tra Otto e Novecento. Questo filone ha posto le basi per una concezione del lavoro sociale come pratica collettiva di emancipazione e autorganizzazione dal basso (Ferraris, 2011).

Nel tentativo di realizzare una democrazia effettiva e diffusa – quella che chiamava omnicrazia – Aldo Capitini fondò invece i Centri di Orientamento Sociale (COS), libere assemblee popolari che dovevano discutere i problemi della vita comune della comunità ed esercitare un controllo sul potere politico locale. Provando a costruire così forme di cittadinanza attiva fondate sui principi della nonviolenza, della democrazia diretta e dell'attivismo civico, i COS hanno rappresentato un esperimento anticipatore soprattutto per l'intuizione di Capitini della necessità per la comunità di generare proprie istituzioni, ovvero luoghi, spazi e metodi dell'organizzazione dal basso come comitati, consulte, centri sociali, assemblee, centri di formazione (Capitini, 1951).

Un ruolo fondamentale nello sviluppo del community work in Italia è stato svolto dal Centro Educazione Professionale per Assistenti Sociali (CEPAS), fondato da Guido Calogero e Maria Comandini. Attraverso le sue attività formative e la rivista Centro Sociale, il CEPAS favorì il dialogo con le esperienze anglosassoni e statunitensi di sviluppo di comunità, formando la prima generazione di assistenti sociali italiane. All'interno di questo contesto si colloca anche l'esperienza di Angela Zucconi, pioniera dello sviluppo di comunità e della formazione degli operatori sociali, che seppe integrare ricerca sociologica, pedagogia e intervento territoriale (Belotti, 2011; Zucconi, 1963).

Zucconi rappresenta inoltre un interessante punto di connessione con le pratiche della *División de Educación de la Comunidad* (DIVEDCO) di Porto Rico, che utilizzava strumenti audiovisivi per l'educazione popolare e promuoveva la collaborazione tra artisti, scrittori e operatori sociali. Questo approccio, tipico delle tradizioni latinoamericane di arte popolare impegnata, offrì nuove modalità per rafforzare i le-

gami comunitari e i processi di emancipazione collettiva (Colon-Pizarro, 2011).

Sul versante dell'attivismo sociale dal basso, le inchieste sociali e le mobilitazioni nonviolente promosse in Sicilia da Danilo Dolci rappresentano un modello paradigmatico di lavoro di comunità. Per Danilo Dolci, la denuncia etico-politica – attuata attraverso l'inchiesta sociale e l'azione diretta di un operatore radicato nel contesto comunitario e capace di assumere il ruolo di "agitatore" collettivo – costituiva una dimensione imprescindibile di un modello di lavoro di comunità caratterizzato da una inclinazione conflittuale nei confronti delle istituzioni e da una marcata riluttanza a distinguere nettamente tra volontarismo militante e intervento sociale professionale (Dolci, 1958; Grifo, 2020).

Queste esperienze, pur nella loro diversità ideologica e metodologica, delineano le radici di un attivismo democratico di base che attraversa le culture politiche del socialismo, del cattolicesimo sociale e del liberalismo progressista. Esse condividono una visione del lavoro di comunità come processo educativo, emancipativo e trasformativo, in cui la ricerca sociale, l'autorganizzazione e la solidarietà si intrecciano per la costruzione di nuove istituzioni e pratiche di cittadinanza.

Anche il Partito Comunista Italiano si inserì in questo movimento, ma lo fece con tempi e modalità propri. Ciò avvenne soprattutto nei territori in cui aveva costruito una solida base amministrativa – come in Emilia-Romagna – dove, dalle Case del Popolo ai consigli di quartiere, si svilupparono forme di welfare pubblico e di partecipazione dal basso che trovarono spazio dentro le istituzioni. In queste aree, caratterizzate da un tessuto sociale ed economico dinamico e da una forte tradizione cooperativa, fu possibile dare concretezza a pratiche di democrazia partecipativa dei cittadini-lavoratori che ad esempio produssero servizi educativi e scolastici modello. Si trattava di contesti molto diversi da quelli del Mezzogiorno, meno segnati da contraddizioni strutturali di tipo storico-culturale, nei quali il modello cooperativo riuscì a proporsi come alternativa credibile sia al capitalismo che alla grande concentrazione agraria e dove l'attenzione alla scuola e ai servizi educativi fu centrale grazie al protagonismo delle donne (De Maria, 2022).

Quelle citate sono solo alcune delle radici storiche del lavoro di comunità in Italia. Ciò che preme sottolineare di queste esperienze è che nacquero all'interno di una fortissima militanza etica e democratica di gruppi di tecnici e ricercatori, ma anche di educatori, assistenti sociali che si proposero – da intellettuali, attivisti e a partire dai loro saperi tecnici o metodi di intervento sociale in via di definizione – di costruire una scienza pratica degli ideali democratici dell'antifascismo popolare che avevano praticato durante la Resistenza per la costruzione di una nuova società.

Il lavoro di comunità – il *community work* o *community organizing* a seconda delle tradizioni più legate alla nascita del servizio sociale o ad un sindacalismo di tipo sociale (più che categoriale) e fortemente caratterizzato da un lavoro capillare sullo spazio e il territorio della comunità così come elaborato da Saul Alinsky – così come le esperienze mutualistiche e di autorganizzazione che ne costituiscono anch'esse una radice, non possono essere ricondotte né a tecniche di intervento di mediatori di comunità né ad agenzie e fondazioni pubbliche della partecipazione guidata dall'alto (gli urban center) né a forme di sussidiarietà orizzontale in un quadro di sostegno ideologico allo smantellamento del welfare pubblico.

Portierato di comunità, servizio sociale di comunità, finanche case della comunità per riferirsi a nuovi tipi di servizi integrati sociosanitari, patti educativi di comunità: l'aggettivazione più che il metodo sembra caratterizzare molte esperienze che evocano oggi il lavoro di comunità, riducendolo sostanzialmente ad un lavoro di rete, ad una cogestione attraverso volontariato e Terzo settore degli effetti di una economia per il sociale della scarsità e alla costruzione di un onnipresente discorso sulla partecipazione alle politiche pubbliche (Moini, 2011). Lo stesso lavoro di rete, a sua volta, viene spesso inteso e praticato come una sommatoria di soggetti eterogenei – pubblici e privati – prima selezionati e poi convocati, spesso da settori delle amministrazioni pubbliche come quelli che pianificano interventi educativi, sociali o culturali, a discutere in tavoli che hanno come obiettivo la ripartizione di risorse limitate destinate ad un determinato territorio. Più che una rete che discute dunque una partnership che converge su obiettivi prefissati spesso dal campo discorsivo di un progetto o di un

finanziamento, dove l'opacità del community work è data dagli attori chiamati a rappresentare le istanze sociali del territorio, un Terzo settore sempre più gestore di servizi e meno rappresentativo dei "senza potere" come li definiva Alinsky. Questo tipo di progettazioni, che uniscono partecipazione e lavoro di comunità, sembrano avere più finalità di costruzione di consenso che di confronto da parte degli attori politici e puntare più a generare processi di legittimazione reciproca fra soggetti pubblici e privati che cambiamenti per i soggetti sociali oggetto di politiche di intervento, in un processo che finisce per configurarsi come una sostanziale spoliticizzazione delle istanze spesso conflittuali provenienti dalla comunità.

Diverse ricerche di caso hanno analizzato criticamente lo svuotamento attuale dei processi di partecipazione (Moini, 2012) e delle istanze di coinvolgimento delle comunità in vari campi come quelli della salute mentale (Brencio, 2025; Saraceno & Negrogno, 2024), della programmazione sociale nei Piani di zona (Colombo & Gargiulo, 2013) o della trasformazione urbana (Coppola & Punziano, 2018) o gli effetti dell'applicazione degli approcci del *New Public Management* alle politiche pubbliche e alla partecipazione civica nel nuovo sistema di welfare mix (Bifulco, 2008).

Per chi opera nel campo del lavoro sociale, molte delle dinamiche descritte da queste ricerche trovano facilmente riscontro nella propria esperienza quotidiana: sale vuote negli incontri pubblici e nei laboratori partecipativi; contestazioni esplicite da parte di comitati e gruppi di cittadini rispetto alle modalità e ai contenuti predeterminati dei tavoli di discussione nei quali le politiche urbane e sociali vengono presentate più che discusse; la presenza predominante e invariabile di gruppi consolidati di tecnici o di quadri di enti del Terzo settore; l'assenza di operatrici e operatori dai luoghi della coprogettazione e della discussione delle politiche territoriali; infine l'omogeneità sociale e culturale di chi vi partecipa, a dispetto di una comunità rappresentata dove spesso sono proprio la diversità culturale e le differenze socioeconomiche a costituire il nodo al centro della richiesta di welfare.

2. Il welfare mix: Una nebulosa di soggetti, finanziamenti e approcci

Il lavoro di comunità nel secondo dopoguerra aveva caratterizzato, con le sue diverse sfumature, una certa idea di ricostruzione democratica dal basso della nuova società e di ingresso trasformativo (non inclusione: il mondo di prima, cioè i lasciti dello stato fascista erano invece da demolire) in questo processo di tutte quelle masse popolari che erano state storicamente ignorate. Al centro di questo approccio c'era l'inchiesta sociale – cioè, la reale comprensione delle condizioni di vita e dei bisogni dei soggetti marginalizzati attraverso l'inchiesta sociale militante o la "piccola inchiesta non trasferibile" (Calogero Comandini, 1955) per gli operatori sociali – e l'educazione popolare. Quest'ultima intesa non come un processo di trasmissione ma di costruzione culturale, così come di presa di parola e di coscienza dei soggetti marginali sul proprio sé e i propri mondi, così come vedremo meglio nei prossimi capitoli.

I gruppi e le esperienze che agivano in questo senso lo facevano con un atteggiamento rispetto all'intervento pubblico-statale che era profondamente segnato dall'esperienza dello stato totalitario fascista. Attraverso la partecipazione civica e l'azione autonoma, questi gruppi, comitati e associazioni che andavano costituendosi rivendicavano la possibilità di orientare lo sviluppo economico e sociale della democrazia nascente sia animando il dibattito intellettuale e politico intorno alle istituzioni statali che si andavano formando (attraverso l'influenza sui partiti), ma anche dentro le proprie formazioni autonome (Causarano, 2017).

Un approccio molto differente di molta parte del Terzo settore oggi che si muove all'interno del paradigma della sussidiarietà con il welfare statale, impegnato piuttosto a "gestire" l'intervento sociale, ad erogare servizi in appalto e a produrre una narrazione di maggiore efficienza della propria azione rispetto ai servizi pubblici. Anche gli enti filantropici privati o a controllo privato con risorse pubbliche (come le Fondazioni Bancarie) non hanno al centro del loro operato la partecipazione civica dal basso ma la coesione sociale o l'aiuto a determinate categorie svantaggiate trasformate in target di intervento (i poveri).

Nell'odierno welfare mix le risorse che oggi finanziano il lavoro socioeducativo provengono da diversi soggetti pubblici e privati e sono attuate da soggetti prevalentemente del Terzo settore.

Tali risorse possono essere stanziate dalle Regioni (attraverso ad esempio i fondi per la sanità e politiche di prevenzione, dalle città metropolitane che gestiscono finanziamenti europei (Piani Nazionali che vengono via via stanziati come il PN METRO PLUS 2021-2027), oppure da progetti promossi dalle amministrazioni comunali sulla base di linee di sviluppo urbano (come progetti di rigenerazione urbana), orientamenti culturali e politici (come il welfare culturale) o in risposta ad emergenze sociali (ad esempio fenomeni di devianza giovanile, di violenza o di spaccio e consumo di stupefacenti) che generano allarme e senso di insicurezza nella cittadinanza.

Nel settore educativo, le risorse possono arrivare nei livelli locali anche attraverso le leggi di bilancio dei governi. Un esempio rilevante è quello del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile finanziato dal 2015 attraverso il credito d'imposta (quindi risorse pubbliche) delle fondazioni bancarie (nate dalla privatizzazione di capitali pubblici (Barbetta, 2008)) e gestito da un comitato di indirizzo strategico composto da Fondazioni (cioè dai loro comitati di gestione privati), governo, enti del Terzo settore e centri di analisi e ricerca pubblici e privati (come l'Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche Inapp legato al Ministero del Lavoro e delle politiche sociali o l'Istituto Einaudi per l'economia e la finanza della Banca d'Italia). L'operatività del fondo è stata affidata all'impresa sociale Con i bambini, interamente partecipata dalla Fondazione CON IL SUD, una fondazione governata dalle fondazioni bancarie insieme al Forum del Terzo settore.

Il peso delle fondazioni di origine bancaria e del modello di capitalismo filantropico di importazione nordamericana nel campo delle politiche educative in Italia è un fenomeno recente ancora tutto da analizzare, ma che rende più complesso individuare i luoghi di elaborazione delle linee di indirizzo, i modi in cui vengono individuate le priorità di intervento di tali politiche, per l'entrata di nuovi attori nel campo della discussione portatori di culture organizzative, paradigmi e modalità di concettualizzazione della sfera sociale diversi (Arrigoni

et al., 2020; Arrigoni e Caselli, 2022; Bishop & Green, 2007; Ball & Olmedo, 2011).

Chi opera concretamente sul campo – educatori, operatori sociali, animatori territoriali attivi in cooperative, associazioni o servizi pubblici comunali – molte volte ha una immagine nebulosa non solo delle catene di finanziamento del proprio lavoro, ma anche delle cornici teoriche, ideologiche e culturali, nonché delle conseguenti impostazioni metodologiche, che orientano il progetto o l'intervento in cui si trova ad operare. Tali cornici sono trasmesse prevalentemente in modo implicito attraverso un linguaggio che utilizza costrutti evocativi che alludono a pratiche di intervento innovative o sperimentali, così come richiesto dalle logiche dei progetti, dei bandi e dei loro frame di riferimento.

In un contesto di profonda trasformazione del welfare, i servizi pubblici, concepiti per garantire diritti di cittadinanza fondati su logiche di ridistribuzione egualitaria e per essere stabili nel tempo, sono stati sostituiti da un sistema frammentario di progetti e di partenariati pubblico-privato, il welfare mix (Colombo, 2012). Questo cambiamento ha determinato anche il mutamento delle prassi e delle finalità del lavoro educativo, come risulta ben evidente in un nuovo linguaggio che ha preso piede fra le nuove figure centrali di questo sistema. In primo luogo, fra i tecnici, coloro che nelle sedi amministrative scrivono e imbastiscono i bandi pubblici secondo le linee guida di politiche europee, così come le figure del mondo del Terzo settore dedicate alla ricerca fondi e alla scrittura dei progetti. Parallelamente fra gli esperti del mondo della ricerca accademica o privata che elaborano e diffondono i costrutti teorici – quali quelli di empowerment[6], resi-

[6] Sul concetto specifico di empowerment c'è un dibattito aperto. Nato all'interno della cultura dell'attivismo per i diritti civili e del femminismo, il costrutto è stato lentamente sempre più riassorbito all'interno delle logiche neoliberali, soprattutto nella sua artefatta contrapposizione con il presunto "assistenzialismo" generato dai servizi tradizionali di welfare. Parlare di empowerment senza condurre una sofisticata e puntuale analisi del potere, considerarlo alla stregua di una tecnica del sé di tipo clinico-individuale, enfatizzare i discorsi sulla scelta e la libertà del soggetto ha contribuito allo slittamento del concetto nell'ambito della responsabilizzazione individuale. Sono state così perdute le sfumature più conflittuali e più politicamente critiche del concetto, come quelle presenti ad esempio

lienza, partecipazione – che alimentano e forniscono sostegno ad una cultura condivisa dell'intervento sociale. Infine, fra i decisori politici, che spesso devono rispondere a domande contraddittorie di taglio della spesa pubblica, garanzia di servizi, risposte in termini di welfare che privilegiano i loro elettorati politici.

Quando tale linguaggio, costruito dentro le catene di queste trasformazioni del welfare contemporaneo, arriva dall'alto agli educatori e agli operatori sul campo esso appare per lo più svuotato di senso: una retorica che destoricizza e depoliticizza le basi originarie del lavoro di comunità.

Occorre qui analizzare anche brevemente alcuni snodi che hanno caratterizzato il passaggio da un modello di welfare universalistico centralizzato e statale ad un modello di welfare a scala locale e incentrato sull'articolazione dell'intervento fra soggetti pubblici e privati per comprendere come queste trasformazioni agiscano sul lavoro educativo e sociale degli operatori e delle operatrici e le ragioni di una alienazione non solo linguistica, ma anche metodologica e valoriale del lavoro sociale.

Nel modello di welfare neoliberista attuale, le amministrazioni pubbliche da produttrici dirette di servizi e interventi si sono fatte regolatrici e committenti di progetti e investimenti implementati come azioni educative con le persone e nei territori prevalentemente da soggetti del Terzo settore.

Il cambio di ruolo delle amministrazioni pubbliche ha implicato un cambio di posizione ma anche di funzione di tecnici come i coordinatori o i responsabili dei servizi educativi e sociali: da produttori di analisi dei bisogni, approcci, linee di intervento, sono di fatto divenuti certificatori della qualità e dell'effettività di interventi e progetti svolti da lavoratori che spesso non conoscono, non incontrano e con cui non discutono, visto che del Terzo settore incontrano soprattutto i

---

nel pensiero di Freire. È interessante notare come molta della critica al concetto sia stata mossa inizialmente da studiose e studiosi provenienti da contesti coloniali o da cosiddetti "paesi in via di sviluppo", luoghi dai quali hanno potuto testare gli usi retorici del concetto per coprire politiche economiche neoliberali e di aggiustamento strutturale (Tolomelli, 2015; Sharma, 2008; Miraftab, 2004; Cruikshank, 1999).

quadri delle organizzazioni e non la "manovalanza" precaria costituita dagli educatori a contratto.

Tale certificazione di conformità delle azioni del progetto o del servizio al bando pubblico è di tipo amministrativo, economico e attraverso report quantitativi e qualitativi che parlano la lingua di un management economico mutuato dal privato e dal mercato. Tale lingua, più che riuscire a rendere conto di un lavoro di intervento sociale, lo riconfigurano in termini stranianti per un operatore: gruppi *target, aree target, output, stakeholder, impact factor*, beneficiari indiretti. Tale linguaggio contiene in sé l'idea che sia possibile assimilare l'azione di intervento socioeducativo ad una azione pavloviana stimolo-risposta, dagli effetti misurabili in termini di azioni o di presunte competenze acquisite dalle persone "beneficiarie" dentro tempi molto ristretti.

L'economicismo che contraddistingue le forme in cui vengono pensati gli interventi educativi in termini di "investimenti" sociali e la pretesa di una loro misurabilità attraverso i numeri, quelli che vengono richiesti nelle rendicontazioni dei progetti e nei report, risponde ai nuovi tipi di soggetti che contribuiscono a cofinanziare il welfare.

Nel caso, ad esempio, di interventi sulla dispersione scolastica le temporalità dei progetti a tempo determinato finanziati dalle fondazioni spesso non sono in nessun modo legate a riflessioni e saperi educativi sui tempi di crescita e di formazione di bambini, ragazzi o adulti. Le durate dei progetti pensati per gruppi target seguono la maggior parte delle volte i tempi artificiali in cui la vita delle persone viene irregimentata dentro le istituzioni, ad esempio i cicli scolastici, e non la diversa esperienza dell'età delle persone in base alla classe sociale, alla propria storia di vita, alla cultura o al genere.

La complessa transizione fra la pubertà e la piena adolescenza, una età che potremmo collocare tra i 10-11 anni e i 15-16 anni, si intreccia ad esempio con alcune transizioni scolastiche (i passaggi dalla scuola primaria di primo grado alla scuola secondaria di primo e poi di secondo grado sono racchiusi dentro questa fascia d'età) dove si accumulano le esperienze, gli eventi e i processi che per alcuni ragazzi e ragazze costruiscono l'insuccesso o l'abbandono scolastico. Tale transizione è inoltre decisamente regolata da fattori quali il ruolo e i compiti che culturalmente e da un punto di vista socioeconomico so-

no affidati a questi ragazzi e ragazze dalle famiglie e dai mondi sociali a cui appartengono. Un centro educativo che agisce stabilmente su un territorio con continuità e con operatori che hanno avuto il tempo di conoscere le famiglie, il contesto urbano e sociale in cui il centro è inserito, così come la storia urbana e sociale che lo caratterizza, conosce anche le condizioni materiali in cui si dispiega l'esperienza dell'adolescenza dei giovani che lo abitano, mentre spesso nelle politiche di intervento culturale-educativo pianificate nei tavoli di progettazione dei tecnici l'adolescenza è immaginata in termini astratti, come una condizione dai tratti e dalle caratteristiche universali o per problemi (il bullismo e il cyberbullismo, il ritiro sociale, la dispersione scolastica, la povertà, etc.) (Antonelli, 2021).

Tre sono gli effetti del passaggio dal welfare tradizionale al welfare mix rilevati dalla vasta letteratura sociologica che si è occupata del tema (De Leonardis, 1996; Ranci, 1999; Gori et al., 2014; Mingione, 2014): l'individualizzazione, la destandardizzazione e la frammentazione.

A ben analizzarli, mentre solo la frammentazione viene percepita come una controindicazione del welfare mix, in realtà anche individualizzazione e destandardizzazione possono esprimersi in modalità piegate alle logiche prestazionali del nuovo welfare, contribuendo ad una segmentazione dell'intervento socioeducativo che lo aliena dalla sua natura di azione di sostegno alla persona per una reintegrazione del sé e sociale complessiva.

L'individualizzazione si pone da tempo come nuovo mantra positivo del lavoro sociale poiché è percepita come più rispettosa della persona, più attenta ai suoi vissuti e alla sua soggettività. Tuttavia, essa rischia, se non accompagnata da una riflessione critica e da una attenta modulazione, di contribuire all'isolamento, alla stigmatizzazione, alla riduzione della persona alla sua etichetta. Inoltre, può favorire una lettura psicologizzante e individualistica delle situazioni e dei determinanti sociali che hanno condizionato la posizione, i bisogni, i problemi della persona al loro interno.

Il lavoro di intervento individualizzato come prospettiva e metodologia privilegiate del lavoro socioeducativo rischia di scivolare in una pratica disciplinare più che emancipativa. Questo può accadere

quando l'individualizzazione diviene una operazione di scomposizione dell'individuo in parti – ad esempio in competenze nel campo della formazione o in comportamenti-problema nel campo del trattamento dell'autismo – e nello sviluppo di tecniche, saperi ed esperti chiamati ad intervenire su tali parti così isolate di un individuo, per modificarle e di fatto per modificarlo.

Anche alla destandardizzazione può corrispondere un processo di erosione dell'universalità del diritto al welfare, quando a questa si accompagna una contrazione delle risorse, quando tale approccio è utilizzato per non riconoscere a minoranze culturali uguali diritti (pensiamo alle politiche abitative per le persone rom e sinti in Italia) o quando un tale processo non prevede un reale aumento della "voce" e delle possibilità di scelta delle persone dentro i servizi.

3. Il social investment: preparare il capitale umano

Del lavoro socioeducativo è complesso ricostruire un paradigma di impostazione, di pensiero e di intervento unitario che renda leggibile i linguaggi e i tropi che oggi lo caratterizzano proprio perché il welfare mix ha reso affollato, disomogeneo e frastagliato (anche geograficamente, visto che molti segmenti del welfare, come la sanità, sono di competenza regionale e non nazionale) un campo che già di per sé è all'incrocio di politiche sanitarie, socioassistenziali, scolastiche, politiche culturali giovanili e urbane, di inclusione sociale e lavorativa.

Se volessimo tuttavia provare a comprendere alcune linee di tendenza che negli ultimi anni stanno egemonizzando i linguaggi dei documenti ufficiali e di chi elabora le policy a livello europeo e nazionale, di chi implementa a livello locale il welfare in forma di progetti e, a cascata, delle operatrici e degli operatori che vi aderiscono in modo più o meno inconsapevole e spesso con un certo scetticismo, è nel paradigma del social investment che possono essere rinvenuti alcuni assi ideologici degli indirizzi oggi dominanti nel welfare.

A convergere su questo paradigma, con alcune differenze, sono sia gli stati in cui dominano culture riformiste che liberali, poiché il social investment appare un modello terzo rispetto al welfare regola-

tivo del mercato e universalista di tipo keynesiano a guida statale (il modello dei Trenta Gloriosi anni dal 1945 al 1975) – dichiarato morto perché burocratico, poco efficiente ed economicamente insostenibile in una fase economica di contrazione della crescita – ma anche alla cruda devoluzione delle politiche sociali al mercato sperimentato dalle politiche neoliberiste darwiniane inaugurate da Thatcher e Reagan, che furono protagoniste degli anni Ottanta e dominanti fino a metà degli anni Novanta.

Elaborato da Anthony Giddens, sociologo ispiratore e teorizzatore della "terza via" di Tony Blair, il social investment è un approccio alle politiche di welfare che sottolinea la necessità per lo stato di intervenire, di concerto con gli attori del mercato, per limitare i rischi sociali implicati dalle logiche competitive e produttrici di disuguaglianze sociali generate dal mercato stesso nelle economie neoliberiste.

Ma come interviene lo stato contro tali rischi? Uno dei pilastri del social investment è il concetto di capitale umano e l'idea che la spesa sociale possa essere concettualizzata più che come costo, come un investimento sullo sviluppo futuro dell'economia di un paese attraverso interventi atti a garantire la mobilitazione e il rinnovo continuo, lungo l'intero corso della vita, del capitale umano del singolo individuo. Tale spesa perché sia considerata un investimento attivo e non un costo passivo (Garritzmann et al., 2022; Ferrera, 2009) deve mirare a sostenere una serie di interventi ispirati al *prepare rather than repair*: l'idea è quella di equipaggiare cognitivamente attraverso la formazione e l'istruzione continua i singoli ad affrontare l'insicurezza – lavorativa, salariale e nel campo delle protezioni sociali – che è assunta come un dato inevitabile dell'economia neoliberista in cui comunque si muove il paradigma del social investment.

La definizione operativa di capitale umano che sta alla base dei documenti di indirizzo delle politiche sociali e educative europee è quella elaborata dall'OECD/OCSE (*Organization for Economic Cooperation and Development*), l'agenzia inizialmente chiamata *Organisation for European Economic Cooperation* (OEEC) e creata nel 1948 dagli Stati Uniti per amministrare gli aiuti alla ricostruzione delle economie europee del dopoguerra forniti attraverso il Piano Marshall. Il piano

Marshall servì storicamente a costruire, e poi a consolidare, l'influenza politica ed economica degli Stati Uniti sull'Europa in funzione antisovietica, ma l'OECD fu poi riformulata come area di cooperazione politica, ideologica ed economica intergovernativa dei membri autoidentificatisi come: «paesi sviluppati aventi in comune un sistema di governo di tipo democratico ed un'economia di mercato». (https://www.dt.mef.gov.it/it/attivita_istituzionali/rapporti_finanziari_internazionali/organismi_internazionali/ocse/).

È importante tenere ben presente la genealogia storico-politica delle diverse istituzioni sovranazionali – principalmente OECD, UNESCO e Banca Mondiale – che oggi producono documenti di indirizzo dei modelli e orientano le politiche educative europee e internazionali: nel secondo dopoguerra quello che chiamiamo occidente si è costituito come spazio caratterizzato da un convincimento, che la democrazia potesse realizzarsi solo in un sistema economico caratterizzato dal libero mercato, l'unico capace di garantire una crescita costante di ricchezza e coesione sociale. È dentro questa "comunità epistemica" (Haas, 1992) costituita da esperti, analisti, ricercatori persuasi di questi assunti e all'interno di un enorme sforzo costante e progressivo di accumulo di dati – *datification* – raccolti nei diversi paesi aderenti per la definizione di standard quantitativi, valutazione delle performance e strategie comparative competitive, identificazione e diffusione e narrazione delle migliori pratiche – benchmarking – che l'OECD si è imposta come un cruciale luogo di elaborazione e promozione di un certo indirizzo delle politiche educative, esercitando una egemonia culturale in questo campo che ha progressivamente marginalizzato l'UNESCO (Galvis Castro, 2021), nata anch'essa dopo la seconda guerra mondiale ma come istituzione che aveva il compito più intellettuale e normativo di diffondere una certa cultura dell'educazione, fondata sull'idea di cittadinanza globale e sui diritti umani. L'OECD invece utilizza il concetto di competenza globale che definisce come una combinazione di saperi, competenze e abilità necessarie per il raggiungimento dell'obiettivo di formare la forza lavoro del futuro. Nonostante le differenze storiche e culturali (Vaccari e Gardinier, 2019) entrambe le organizzazioni convergono da tempo sull'idea di società della conoscenza e del capitale umano attraverso

l'ingiunzione divenuta mantra nei documenti del lifelong learning. L'UNESCO lo fa con un approccio più umanistico, ma diversi autori rilevano la debolezza e a volte la retoricità evocativa dei suoi richiami quando dentro il frame di una cittadinanza globale soft non prende in analisi i rapporti materiali di potere e di dominazione coloniale, ad esempio, fra Nord e Sud globale attraverso una educazione critica alla cittadinanza globale (Andreotti, 2006). All'interno dell'UNESCO, tuttavia, il dibattito rimane aperto anche grazie ad una maggiore inclinazione dell'organizzazione ad interrogarsi sui fondamenti etici e sulle finalità dei sistemi educativi in modo meno economicista e meno risolutorio in termini di "ricette" standardizzate da proporre in contesti culturali profondamente diversi.

L'analisi storica di come le politiche educative sono state pensate all'interno di queste istituzioni è estremamente utile per avere coscienza dell'ideologia culturale e politica che le orienta: la progressiva riduzione del campo educativo all'istruzione e la concettualizzazione di quest'ultima non come bene pubblico ma come fattore di crescita nella nuova "economia della conoscenza" e per il mondo del lavoro è stata un processo non neutrale né univoco (Elfert e Ydesen, 2023).

Il capitale umano è definito nell'OECD in questi termini: «[…] as the stock of knowledge, skills and other personal characteristics embodied in people that helps them to be productive. Pursuing formal education (early childhood, formal school system, adult training programmes) but also informal and on-the-job learning and work experience all represent investment in human capital» (https://www.oecd.org/en/topics/human-capital-and-educational-policies.html).

Ciò che ne emerge è una immagine dell'individuo come assemblaggio, costituito – incarnato – da saperi, competenze e generiche "altre caratteristiche personali" che lo rendono capace di essere produttivo, il *telos* della sua esistenza immaginato dalle politiche sociali. Tutte le istituzioni dell'educazione/istruzione/formazione sono piegate a questo obiettivo, finanche l'educazione informale. L'assemblaggio che costituisce il capitale umano di cui l'umano è di fatto deposito (*stock*) e involucro di carne (*embodied*) è scomponibile, descrivibile e misurabile: a questo processo di alienazione per parti-

zione le scienze dell'educazione partecipano quando, nella loro volontà di presentarsi come "scientifiche" facendosi positiviste, *evidence based* e valutatorie, contribuiscono alle tassonomie degli apprendimenti, delle capacità, e collaborano alla costruzione delle scale di misurazione dei dispositivi materiali dell'educazione.

Diversi autori hanno analizzato il processo attraverso il quale il riduzionismo quantitativo di fenomeni sociali complessi si sia imposto come una vera e propria tecnologia di governo (Miller & Rose, 1990): tradurre numericamente i processi sociali significa acquisire il potere di rappresentarli, renderli suscettibili di interventi, monopolizzare la loro rappresentazione attraverso l'opacità apparentemente incontrovertibile e obiettiva dei processi di raccolta dei dati. Tale processo di "oggettivazione" delle governance attraverso l'evidenza di numeri (Desrosières 1998) e la comparazione dei sistemi educativi ha caratterizzato l'approccio di istituzioni come l'OECD e ne ha legittimato un potere di influenza di fatto pur nelle numerose critiche puntuali (Erkkilä & Piironen, 2014; Sjøberg, 2015; Carnoy, 2015; Araujo et al., 2017; Mahon & McBride, 2008).

Il *social investement* trova nelle teorie del capitale umano (Becker, 2008) e nell'economia della conoscenza i suoi pilastri di lunga durata. Esso è tuttavia un approccio non omogeneo e sottoposto a temperie politiche e a diverse enfasi nel tempo su determinati aspetti poiché è un costrutto economico che si costruisce in modo dialettico rispetto a mutamenti strutturali e conflitti fra forze in atto nella società: vi si adatta, li rispecchia, mette a valore alcuni fenomeni emergenti esplicitandoli, accentua e amplia alcuni immaginari latenti ed è per questa plasticità che riesce ad imporsi come pensiero trasversale e ultimo farmaco contro la totale resa delle politiche sociali alla loro trasformazione in beni da acquistare sul mercato privato. Ma l'economicismo di fondo che contraddistingue il suo armamentario argomentativo così come l'antropologia che fonda, quella dell'umano come insieme di parti, come giacimento di abilità ereditate e acquisite attraverso incorporazione ed istruzione/formazione in modo individuale non è di fatto messo in discussione da nessun attore dominante, dall'alto o *grassroots*, del campo educativo.

La focalizzazione su alcuni temi ha caratterizzato l'approccio del social investment degli ultimi decenni: la prospettiva *child-centred* e la promozione della partecipazione delle donne al mercato del lavoro attraverso politiche di conciliazione lavoro-famiglia. Questi orientamenti, seppur incompiuti in termini di implementazione di politiche effettive nei diversi stati europei e soprattutto in Italia, hanno tuttavia caratterizzato una prospettiva, occupato consistenti campi della ricerca sociale sul welfare ed educazione, conferito una certa forma al discorso pubblico e politico su istruzione, educazione e futuro e genere, e sono stati decisamente recepiti dagli attori del Terzo settore più interessati a proporsi come gestori innovativi di servizi nel campo socio-educativo. Povertà educativa ed empowerment di genere sono concetti ridondanti in ogni progettazione socioeducativa, assieme a nuovi costrutti quali quelli della rigenerazione urbana, quando tali politiche focalizzate su target di popolazioni si accompagnano anche all'avanzata dei privati e della rendita speculativa immobiliare nei luoghi dove esse vivono.

Nell'intervento socioeducativo bambini, donne e spazi urbani, guardati attraverso la griglia concettuale del capitale umano, sono percepiti e concepiti in modi che adombrano i loro vissuti e finiscono per essere rappresentati in termini irrealistici e di diventare destinatari di politiche inefficaci o di interventi che provocano la loro ostilità perché vissuti come forzati.

4. I bambini poveri sono le brioches dell'anima

Nel 1974 inizia la messa in onda, su radio Rai, del programma *Le interviste impossibili*, in cui una serie di noti scrittori si cimentano nella finzione di intervistare personaggi storici reali o immaginari, recitate poi alla radio da importanti attori come Carmelo Bene. Fra le interviste realizzate da Giorgio Manganelli (Manganelli, 1997) ce n'è una allo scrittore del romanzo popolare Cuore, Edmondo De Amicis, in cui Manganelli, prendendo in giro la pedagogia nazionale e lo stile "sentimentale" e moralistico della sua letteratura per ragazzi, attraverso l'iperbole comica critica un certo modo di parlare dell'infanzia e della povertà tipico della filantropia borghese ma non solo, come vedremo.

De Amicis: Io amo i poveri, e soffrirei in un mondo senza poveri; i poveri sono le brioches dell'anima, e a me laico incontrarli era come un perpetuo natale. Ma c'è qualcosa di meglio di un povero.
(…) Sì: è vero, io ero un conoscitore di poveri; un assaggiatore di proletari. Vede, scrutare certe case della Torino vecchia, fatiscenti e torve, mi turbava e commuoveva, come un bicchiere di onesto vino. Quando camminavo, tenevo d'occhio le scarpe sfondate, le calze rammendate, i gomiti lisi, le camicie pulite – dovevano essere pulite – ma affrante; apprezzavo come pochi la camminata pesante del facchino, quella sfiancata delle lavandaie, il passo ciondoloni del muratore abituato a camminar di trave in trave, il passo secco e svelto del ferroviere; e poi, il modo di salutare: se taluno è troppo umile, raffrenarlo con la benevolenza della mano, se del tutto abietto, sollecitamente chiedergli se una qualche disgrazia l'abbia a tal punto prostrato; ove le cose stiano diversamente, rammentargli che egli è cittadino; al timido e schivo salutante andare incontro con gesto cordiale e amico; e bel sorriso, meglio se baffuto; se taluno, indispettito dal vino, appare neghittoso e crucciato, benevolmente ammonirlo, esortarlo, spronarlo; mostrargli che nella vita, la prego di citarla con iniziale maiuscola, vi sono mete nobili e degne; infine, rammenterò l'odore dei poveri cibi che filtrava sulla strada: con lieve ribrezzo apprezzavo i cavoli, le povere zuppe, i sughi miseri e fastosi di cui condivano le loro minestre. Un povero è una miniera inesauribile di osservazioni umane, di esercitazioni dell'anima, di perfezionamento morale. Se non avete poveri, non sapete quel che avete perso.
Manganelli: Ma lei mi diceva che c'era qualcosa di meglio di un povero, signor De Amicis? (...)
De Amicis: (…) ma se lei ha letto Cuore, perché si domanda che cosa vi sia di meglio di un povero? Naturalmente, un bambino povero; meglio ancora se, oltre che povero, sarà anche malato, ma non di una malattia

> passeggera, diciamo storpio, o cieco, o sordomuto. La morte d'un bambino povero è un'ottima cosa, ma, come dire? è una consumazione straziante ma relativamente rapida. Molto meglio la continuità sghemba dello storpio, la pena incurabile del rachitico, l'esclusione afona del sordo, il brancolare insaziabile del cieco... Molto meglio, non c'è da mettere. (Manganelli, 1997, p. 85-86).

L'esotismo e il patetismo con cui viene descritta la povertà, il modo in cui i poveri – trasformati in categoria ontologica – vengono scrutati; l'attenzione al modo in cui la povertà si iscrive biologicamente e antropologicamente nei corpi e negli habitus senza che a questa attenzione corrisponda una domanda sulle cause, sui soggetti e sui poteri che agiscono nei processi economico-politico-sociali che producono le disuguaglianze e quindi quei processi simultanei di inferiorizzazione, marginalizzazione ed esclusione da risorse e diritti che chiamiamo povertà; per finire l'allusione ad un cannibalismo culturale e morale – i poveri come "brioches" e l' "assaggiatore di proletari": nell'invenzione letteraria di Manganelli è possibile sentir risuonare in modo caricaturale molte delle retoriche che caratterizzano l'azione sul tema di organizzazioni filantropiche e di un certo Terzo settore.

Le narrazioni e gli immaginari sulla povertà che tali soggetti creano sono segnati dalle visioni e dagli stereotipi che le classi abbienti hanno della povertà. Su tali immaginari nel campo del welfare socioeducativo sono costruiti veri e propri storytelling, ovvero strategie di marketing per raccontare le proprie pratiche, creare un proprio brand (una identità che qualifica e rende riconoscibile nel mercato dei progetti e delle ricerche fondi il proprio approccio di intervento), caricare di portata innovativa e di enfasi azioni classiche come un doposcuola, laboratori artigianali o artistici o attività sportive in territori spesso identificati come luoghi di emergenza sociale.

Tali attività hanno la logica di "pacchi umanitari" lanciati a popolazioni immaginate in situazione di crisi, ma non sollevano in modo strutturale il problema delle disuguaglianze economiche e nella distribuzione territoriale del welfare, né mirano a costruire con le popolazioni azioni di rivendicazione di diritti sociali che i tagli al welfare

stanno smantellando. Se nel welfare statale assistenziale le persone che richiedono servizi sono spesso chiamate "utenti", evidenziandone la posizione di utilizzatori passivi di un bene pubblico, nel welfare a progetti e filantropico spesso sono definite "beneficiari": in nessuno dei due casi si tratta di cittadini e dei loro diritti, ma nel secondo caso il bene pubblico si è tramutato piuttosto in un benefit elargito da privati attraverso il terzo settore.

Problematizzarne le logiche di intervento, gli immaginari e le narrative che le organizzazioni filantropiche e alcuni grandi enti del Terzo settore stanno imponendo come discorso dominante nel campo dell'intervento socioeducativo – spesso egemonizzati dagli indirizzi della governance globale dell'educazione delle organizzazioni internazionali precedentemente descritte – è cruciale perché un'altra storia e cultura locale dei servizi pubblici non sia dismessa frettolosamente senza riconoscerne il valore e le esperienze, ma anche perché una certa ricerca pedagogica – accademica e non – resti ancora un campo aperto di riflessione, di critica e di elaborazione di un pensiero sull'educare e sulla collettività non inevitabilmente schiacciato su una concezione del welfare come dispositivo strumentale per il governo delle popolazioni, volto a disciplinare la vita e le condotte degli individui.

In questi ultimi anni in Italia le fondazioni di origine bancaria (FOB), nate dalla privatizzazione delle casse di risparmio pubbliche, fondazioni filantropiche private e alcuni enti del Terzo settore come Save the Children sono state realtà particolarmente attive nel porre all'attenzione delle politiche pubbliche gli effetti della povertà sui minori. Questa attenzione trova le sue radici nello storico interesse della filantropia verso la protezione dell'infanzia già dall'Ottocento, soprattutto da parte delle donne delle élites che sposarono la causa della "salvezza dei bambini" in funzione patriottica e moralizzatrice, ma anche in una molto più recente impostazione delle politiche del social investment. Queste ultime vedono nello sviluppo del capitale umano attraverso l'istruzione e la formazione e nella necessità di intervenire precocemente sui bambini il modo per evitare quella «trasmissione intergenerazionale dello svantaggio» (Jenson, 2010) considerata una delle cause principali della povertà.

Nel suo libro *The Incomplete Revolution: Adapting to Women's New Roles,* Gøsta Esping-Andersen, uno dei teorici di riferimento del social investment ispirato ai modelli del welfare state dei paesi nordici, un modello quindi che, a differenza del modello della Third Way elaborato da Anthony Giddens, vede lo stato come un necessario riequilibratore dell'economia di mercato e non abbandona completamente l'idea di uno "stato protettore" (Morel et al., 2012), i bambini sono al centro del discorso, ma lo sono come esternalità di mercato.

L'assunto di partenza è che:

> healthy and well-educated citizens are more productive, and if they feel secure they are more likely to accept rapid change. The globalization of trade and rapid technological change will, almost inevitably, provoke more job insecurity.(Esping-Andersen, 2009, p. 111).

Alla base del social investment c'è l'idea – comune alle ideologie neoliberiste – che l'organizzatore della vita sociale e umana sia una economia di mercato che si riconosce come costitutivamente produttrice di disuguaglianze e processi di precarizzazione del lavoro, tuttavia mercato, cambiamenti tecnologici di impatto negativo sulla vita delle persone e globalizzazione dei mercati vengono assunti come inevitabili destini, dei punti fissi attorno a cui è il cittadino – sano ed educato – a doversi adattare a quello che si ripresenta inevitabilmente come l'ennesima riproposizione del mito dello sviluppo.

Il secondo pilastro dell'analisi di un modello di welfare assunto come progressista e portato avanti dalle formazioni politiche europee che si rifanno alle tradizioni socialdemocratiche è un sottile cambio di lenti disciplinari attraverso cui osservare il riprodursi della disuguaglianza fra le generazioni senza interpellare il concetto – ritenuto obsoleto – di classe sociale.

> What is now firmly understood is that education systems, no matter how progressive and egalitarian in design, are institutionally ill equipped to create equality. Pierre Bourdieu (1977) has provided one explanation, namely that the school milieu is inherently biased in fa-

> vor of a middle-class culture that unintentionally penalized children from lower social strata. In recent years emerged an alternative and surely more powerful explanation. Grounded in developmental psychology, the argument is that the crucial cognitive and behavioral foundations for learning are cemented very early in childhood. What occurs in the pre-school ages is fundamental for children's ability and motivation to learn when they subsequently embark on formal education. The imprint of social origins is therefore already firmly established before either schools or the welfare state play any major role in our lives. The logical conclusion is that we should centre our attention more on what happens within the family than on education policy. (Esping-Andersen, 2009, p. 113).

Esping-Andersen propone in ultima istanza di sostituire la sociologia – una sociologia dell'educazione rappresentata come rimasta al Bourdieu più determinista, quello de *La reproduction* – con la psicologia dello sviluppo, presentando questo slittamento come un neutrale cambio di prospettiva nell'impossibilità – anche questa data per indiscutibile – di modificare i sistemi e le politiche educative affinché non producano discriminazioni di classe.

Sorvolando sulla semplificazione con cui attraverso Bourdieu impoverisce il lavoro della sociologia dell'educazione, che ha continuato indubbiamente a interrogarsi in modi molteplici sulla relazione fra sistemi scolastici, poteri, culture, politiche e sistemi sociali e sugli esiti di cambiamento che in essa introducono le conflittualità, le resistenze e le richieste agite dagli attori sociali (Romito & Antonelli, 2018), l'autore propone un riduzionismo psicologico-cognitivo-comportamentista a paradigma di spiegazione delle disuguaglianze.

Ne consegue il rintracciare nelle famiglie e nelle cure da loro date ai loro figli nei primi anni di vita l'imprinting sociale dello svantaggio. Prendendo a prestito concetti dal mondo delle scienze naturali le disuguaglianze sociali così si spoliticizzano: non appaiono come il risultato di rapporti di potere fra individui, gruppi e classi, di monopoli sulle risorse, di sfruttamento del lavoro o di élite che impongono i propri interessi al centro della politica, ma come conseguenze quasi

inevitabili della trasmissione intergenerazionale. In questo quadro lo svantaggio non ha più i rozzi tratti lombrosiani di una presunta inferiorità biologica, ma è piuttosto una certa pratica familiare della cura delle classi popolari a trasmettere la povertà.

Esping-Andersen fa attenzione a non riesumare il polemico concetto di "cultura della povertà", tesi dell'antropologo Oscar Lewis di cui si appropriò con molto successo la destra americana conservatrice negli Stati Uniti dalla fine degli anni Sessanta.

La ricerca di Lewis raccolse una lunga serie di storie di vita familiare di migranti messicani, portoricani e cubani che vivevano nei ghetti di alcune città statunitensi come New York e San Juan e formulò l'idea che causa della persistenza dell'esclusione fosse di certi gruppi fosse la cultura passata dai genitori ai figli. Lewis descrive la cultura della povertà come un insieme di norme e atteggiamenti che hanno l'effetto di incapsulare gli individui in ciò che originariamente si era formato come reazione a circostanze esterne sfavorevoli, ma che, trasmesso di generazione in generazione, perpetua lo stato di povertà indipendentemente da come tali circostanze cambino. Questa tesi – che finiva per sostituire al determinismo biologico quello culturale – fu utilizzata dai conservatori per imputare la povertà nelle grandi città alla disorganizzazione della famiglia nera, sospettata di produrre una vera e propria cultura della dipendenza dal welfare, senza collegare la sovrarappresentazione delle famiglie afroamericane nella richiesta di sussidi contro la povertà con più le ampie forze politiche, economiche e culturali che hanno storicamente prodotto e continuano a produrre esclusione sociale e gerarchizzazione razziale e di classe nella società USA (Bourgois, 2015).

È così che ogni assistenza è divenuta assistenzialismo e il welfare sociale un rifugio degli "scrocconi" secondo il pensiero dominante dei promotori del neoliberismo ma anche – con altri tipi di linguaggio – di quel neoliberismo temperato rappresentato dal pensiero socialdemocratico (a bassa intensità di welfare pubblico) attuale.

L'argomentazione di Esping-Andersen prosegue quindi nella proposta di un welfare statale che punti e incoraggi gli investimenti sulla prima infanzia e sui servizi 0-6, considerati cruciali per due ordini di motivi. Il primo è quello di sostenere le famiglie svantaggiate

nell'inserimento precoce dei propri figli nei servizi per l'infanzia, sulla base della convinzione che è fuori dalla famiglia che per i bambini vengano poste le basi per la costruzione di competenze cognitive necessarie al successo scolastico, base a sua volta necessaria per sopravvivere in una economia della conoscenza dove la conoscenza è ridotta ad un «comprendere informazioni e risolvere problemi» (Esping-Andersen, 2009, p. 113). Tali servizi sono quindi intesi come una compensazione ai bambini per gli svantaggi familiari – in particolare le madri low-skills – che limiterebbero le loro possibilità di successo futuro. Il secondo motivo per cui è importante investire nei servizi di prima infanzia è per liberare il tempo delle donne dal tempo della cura dei figli, non disperdere il loro capitale umano, possibilmente facendo in modo che lavorino a tempo pieno perché solo così i costi dei servizi per l'infanzia verrebbero ripagati dalla produttività del lavoro, in un circolo virtuoso che renderebbe i bambini e il loro futuro un ottimo investimento sociale.

Non è la biologia né la cultura quindi a determinare la trasmissione della povertà, ma l'incapacità di capire come non essere poveri: in tutti i casi le responsabilità sono addossate al soggetto, alle sue caratteristiche individuali ed è su di esso che si concentrano le attenzioni. I modi in cui viene poi descritta la genitorialità presuntamente lacunosa delle classi popolari rispetto a quella delle classi sociali più abbienti rivela il condizionamento di classe del modello proposto.

I servizi educativi per la prima infanzia su cui si incita ad investire sono inoltre privi di descrizioni qualitative, di obiettivi educativi legati al benessere dei bambini e i modelli di riferimento a cui si allude sono quelli di una pedagogia aziendale che mira allo sviluppo delle risorse umane, che immagina questi servizi come luoghi di addestramento delle capacità e di stimolazione cognitiva: luoghi di pueri-coltura intensiva dove il bambino è ridotto alle sue funzioni cognitive e socialmente alle sue capacità di leadership. C'è inoltre una visione contraddittoria dei servizi per l'infanzia ma anche delle cure genitoriali: per certi versi sembra che tali servizi servano ad allontanare i bambini da genitori "improduttivi" a causa delle loro ridotte capacità di inserimento nel mercato del lavoro, lette queste ultime come conseguenti inadeguatezze genitoriali; dall'altra tali servizi sono concepiti come un

aiuto ed un incitamento al lavoro delle donne con basse qualifiche, che sappiamo spesso essere impiegate a loro volta in servizi – precari e ad alto sfruttamento – di cura e assistenza alla persona; infine si propone, come ragione alla base di una presunta trasmissione generazionale dello svantaggio, un modello di maternità intensiva (Hays,1996) che presuppone molto tempo di cura e di risorse economiche da dedicare ai figli, un modello culturalmente e socialmente connotato presentato come universale.

La critica alla "privatizzazione" dei bambini da parte delle famiglie (soprattutto delle famiglie di strati sociali più bassi), il meccanicismo determinista con cui i bambini vengono considerati "prodotti" delle proprie famiglie, una idea di infanzia non come essenza in sé già piena e portatrice di diritti e capacità di scelte, ma come acerba premessa del divenire adulti – l'età in cui divenendo forza lavoro l'investimento dà finalmente i suoi frutti – pervade tutto il libro.

In un passaggio del libro il sociologo si spinge in una possibile quantificazione della redditività del bene-bambino, avanzando il dubbio se, a equivalenza di redditività, sia meglio perseguire il modello che mira a creare isole di eccellenza in un mare di ignoranza o quello che persegue una ignoranza minima puntando su livelli medi più diffusi:

> Any serious consideration of equality and efficiency must realize that children are a positive collective good. It is certainly not easy to arrive at any precise estimate of their social value. Preston's (2004) estimate for an average child (on a lifetime basis) of $100,000 may be indicative of the magnitudes. But the question is whether the high social gains that wonder-kids produce are offset by the costs to society of the failures. (Esping-Andersen, 2009, p. 113).

Chi si occupa di educazione – ma non solo – non può che rimanere molto colpito da questo linguaggio, che applica all'infanzia quella "pedagogia della crudeltà" che l'antropologa Segato definisce – analizzando la relazione fra capitalismo e violenza – come tutti quegli atti e quelle pratiche che insegnano, abituano e programmano i sog-

getti a tramutare ciò che è vivo e la propria stessa vitalità in cose (Segato, 2018, p.11): in questo caso a ridurre la cura dell'infanzia ad un investimento bioeconomico e in una voce nella rubrica del *venture capitalism*.

Se molta attenzione è stata dedicata da diversi studiosi critici alle applicazioni delle teorie del capitale umano nei sistemi di istruzione formale (fra tutti: Ball, 2012; Gunter et al., 2016; Tan, 2014), meno studi si sono occupati del modo in cui le teorie del capitale umano e gli approcci del social investment, elaborati da teorici e organismi internazionali come l'OECD, si concretizzano nei contesti locali e, in particolare, nel campo socioeducativo. La loro traduzione operativa non è mai puramente discorsiva, ma assume una dimensione sociomateriale: si inscrive, cioè, in una rete di pratiche, dispositivi e infrastrutture che ne rendono possibile l'attuazione e la circolazione (Fenwick et al., 2011). La materialità delle politiche educative – che appare spesso dispersa e di cui è difficile dare letture complessive se non attraverso l'individuazione di linee di tendenza attraverso lo studio di casi – si manifesta nei bandi e nelle caratteristiche dei fondi europei, nelle voci di bilancio che determinano i canali di finanziamento, nei tavoli di confronto tra enti pubblici e terzo settore, nelle cabine di regia delle Fondazioni e nelle figure di esperti che vi prendono parte. Questa materialità si esprime, inoltre, anche nei meccanismi di erogazione dei fondi, nelle documentazioni e nella reportistica dei progetti, nei linguaggi e nelle forme di comunicazione istituzionale, nelle rappresentazioni visive e numeriche dei risultati, così come nei convegni, nei meeting e negli incontri che coinvolgono università e organizzazioni attive in diversi campi, nelle geografie delle reti di partenariato. In questa prospettiva, le politiche educative non possono essere analizzate solo nella forma di enunciati normativi o linee programmatiche, ma anche come assemblaggi sociomateriali che prendono corpo in una molteplicità di artefatti, procedure e relazioni interorganizzative (Fenwick et al., 2011) ed è a questi che forse si può guardare dal campo per ricostruire a ritroso il pensiero dominante che ispira tali politiche.

5. Se dai un pesce ad un uomo…

Nel senso comune è diffuso attribuire ad un proverbio cinese questa massima: «Dai un pesce a un uomo e lo nutrirai per un giorno. Insegnagli a pescare e lo nutrirai per tutta la vita», una cui variante, che sarebbe riconducibile a Confucio, suona così: «se vedi un affamato non dargli del riso, ma insegnagli a coltivarlo». Queste sentenze sembrano veicolare un messaggio innocuo e di buon senso; tuttavia, hanno il problema di ridurre una questione strutturale come la povertà ad un deficit individuale, una carenza di capacità o conoscenze che potrebbe essere colmata attraverso l'intervento educativo di un benevolo maestro. In questa prospettiva la povertà non è il prodotto di disuguaglianze sistemiche, ma una semplice mancanza personale da colmare.

In fondo è questa stessa semplificazione che rischia di guidare la narrazione di fondo di realtà come fondazioni e organizzazioni del Terzo settore quando sono chiamate o si propongono di applicare le teorie del social investment – elaborate nei think thank delle organizzazioni internazionali come OECD, Banca Mondiale e a volte anche dell'UNESCO – nel campo educativo e nei concreti contesti locali attraverso progetti e servizi.

Negli ultimi anni, un costrutto dominante che guida l'azione su questi temi è quello di povertà educativa. In Italia è stata l'ONLUS Save the Children attraverso il rapporto La lampada di Aladino del 2014 a farne uno dei pilastri ed una intensa attività di lobbying presso le istituzioni politiche. La successiva costituzione del Fondo contro la povertà educativa minorile nel 2015 attraverso un protocollo di intesa fra l'allora governo Renzi, l'ACRI in rappresentanza delle fondazioni bancarie e il Forum del Terzo Settore ha definitivamente sdoganato quello che si è affermato come un paradigma di lettura totalizzante delle disuguaglianze sociali e dei loro effetti sui bambini. Nel rapporto si afferma che:

> Per un bambino, povertà educativa significa essere escluso dall'acquisizione delle competenze necessarie per vivere in un mondo caratterizzato dalla economia della conoscenza, dalla rapidità, dalla innovazione. Allo

> stesso tempo, povertà educativa significa anche la limitazione dell'opportunità di crescere dal punto di vista emotivo, delle relazioni con gli altri, della scoperta di sé stessi e del mondo. (Save the Children, 2014).

L'argomentazione prosegue mescolando tutti i capisaldi delle formulazioni che caratterizzano l'economia della conoscenza, da quelle più apertamente neoliberiste a quelle più soft, che parlano, cioè, in una prospettiva meno economicista. Al centro del discorso rimane l'idea della necessità di dotare le singole persone della "capacità" di non rimanere escluse da un mondo rappresentato secondo i classici stilemi novecenteschi e futuristici della modernità: rapidità, innovazione, mutamento e al centro di tutto l'individuo.

Oltre che aggregare reti di interessi e collaborazioni ed essere un discorso capace di intercettare fondi e finanziamenti perché sintonizzato sui paradigmi del social investment, il costrutto della povertà educativa si è rivelato efficace e duttile, adatto ad essere declinato dentro narrative e immagini di grande immediatezza, semplici da diffondere anche a livello divulgativo e in grado di generare immaginari positivi anche perché non conflittuali. D'altronde lo storytelling, l'arte di raccontare in modo accattivante una storia con lo scopo di agganciare emotivamente un pubblico, è uno degli strumenti del marketing di enti che hanno lo scopo anche di generare il consenso trasversale dei cittadini verso azioni di intervento sociale rivolte verso soggettività generalmente stigmatizzate. Nel caso di Save the Children la figura attorno alla quale ruota la narrativa è la storia della lampada di Aladino:

> Lo dicono da tempo immemore anche le favole: la povertà non è un destino ineluttabile se sulla propria strada si incontra uno strumento magico capace di aprire nuovi mondi di possibilità, come accade ad Aladino che riuscirà a sfamare la madre, sposare la principessa, costruire un palazzo e infine ribaltare la propria vita di adolescente povero, strofinando un anello e poi una lampada per attivare i buoni uffici di un Genio. Oggi i nuovi strumenti per mettere in moto il genio dei più

> piccoli e liberare il loro futuro sono le diverse opportunità educative, a cominciare dalla scuola, che dovrebbero essere alla portata di tutti e che invece spesso sono, in tutto o in parte, negate ai più. (Save the Children, 2014, p.3).

L'immagine dello strumento magico, di un incontro risolutivo che cambia la vita e di una messa "in moto" individuale è stata successivamente ampliata attraverso la campagna Illuminiamo il futuro (https://www.savethechildren.it/cosafacciamo/campagne/illuminiamo-il-futuro) che ha visto la costruzione di una serie di "punti luce" cioè di spazi definiti «ad alta densità educativa» in alcune città e periferie italiane e il lancio di una petizione nel 2019 per chiedere che al Parlamento italiano di stanziare risorse economiche per riqualificare spazi pubblici abbandonati in favore di azioni educative e approvare una legge sulla sicurezza e adeguamento dell'edilizia scolastica. La logica di questi interventi territoriali, a osservare i progetti implementati nei "punti luce" di cui si dà notizia nel sito della Onlus, è quella di integrare attività già esistenti attraverso reti locali di piccoli soggetti del Terzo settore inserendoli nel quadro organizzativo e narrativo della rete nazionale di Save the Children, aumentando la loro visibilità e capacità organizzativa nel concorrere a bandi di finanziamento territoriali ma anche di respiro nazionale.

A questa azione di tipo territoriale si aggiunge una tipologia di progetto individuale e personalizzato che prevede l'erogazione di contributi o di sostegni individuali chiamati "doti" che assumono il modello di progettazione dei PEI (Piani Educativi Individualizzati), strumenti utilizzati nei contesti scolastici per l'inclusione degli alunni con disabilità oppure dai servizi sociali per minori in comunità, in affidamento o comunque sotto la loro tutela.

Il dispositivo del PEI non è stato oggetto di molte analisi pedagogiche al di fuori dei contesti scolastici. Tuttavia, rappresenta un esempio significativo di come un documento ampiamente diffuso in ambito educativo possa essere interpretato come dispositivo sociomateriale, capace di rendere visibili le logiche d'intervento – anche implicite – che incorpora. Nel passaggio dall'educazione formale a quella informale, il PEI contribuisce infatti al processo di *learnification*

non solo della scuola, ma dell'educazione nel suo complesso. Ciò avviene non tanto per le sue caratteristiche intrinseche, quanto per il reticolo di scambi e significati entro cui esso è materialmente collocato, utilizzato e articolato (Antonelli & Tolomelli, 2023).

Ci sono diversi documenti ufficiali che descrivono le procedure di redazione, gli intenti e i nodi di osservazione di un PEI, fra queste le Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni, emanate dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali nel 2017. Raffrontando i modelli di PEI sia scolastici che quelli in uso nelle comunità minorili l'impressione che se ne ha è che a questo documento venga affidata la descrizione di molte e complesse dimensioni di un intervento socio-educativo: la partecipazione del minore, il coinvolgimento della famiglia, la coerenza di intervento di una equipe educativa, l'integrazione fra gli interventi socio-sanitari ed educativi, la documentazione degli interventi, il monitoraggio del percorso del minore, la valutazione degli interventi. Condensando tutte queste dimensioni in un linguaggio tecnico-professionale standardizzato, le culture dell'intervento educativo vengono ridotte a semplici formule, invisibilizzando i presupposti storici, etici e valoriali di tali culture, che vengono così risolte in termini di procedure e in griglie di valutazione che finiscono sempre per essere focalizzate sul soggetto, non sull'intervento. La dimensione in itinere di tali griglie, la pretesa di fotografare un processo attraverso la loro compilazione ripetuta nel tempo, non cambia la qualità dello sguardo che esse veicolano, ma finisce per cristallizzare l'immagine di un soggetto chiamato a rispondere costantemente, a rendere conto di sé e a dimostrarsi collaborativo entro una cornice già normata. Si perde così la complessità delle dimensioni relazionali, conflittuali e di accompagnamento al vero sé di un intervento educativo con i minori.

Il soggetto minore che risulta da questo dispositivo, trattato attraverso le categorie di un progetto su cui convergono istituzioni diverse e soggetti pubblici e privati con compiti diversi, emerge come un montaggio di interventi esterni, descrizioni, sguardi a cui è sottoposto. Bisogna chiarire che il PEI non è un documento univoco: per la scuola esiste un modello nazionale unico mentre altre istituzioni educative lo adattano pur nel quadro di alcune linee guida regionali.

Il punto è che, se orientato in una logica di report di progetto più burocratica che di analisi intorno ad un caso o ad una storia, attorno alla quale una equipe educativa dalle molteplici responsabilità e posizioni può raccogliersi per pensare insieme, rischia di trasformarsi nell'ennesima mansione alienante. Nell'esperienza di insegnanti ed educatori questo rischio è spesso esplicitato attraverso la fatica rispetto al tempo dedicato alla sua compilazione, alla meccanicità con cui ci si piega ad un linguaggio che parla per formule, alla ripetitività e alla uniformizzazione che si avverte alla lettura di molti documenti PEI. Il paradosso è che uno strumento che è stato pensato per la personalizzazione dell'intervento socioeducativo finisce a volte per produrre l'impressione di una standardizzazione.

Utilizzare quindi i modelli PEI per "parlare" dell'intervento educativo anche in contesti educativi informali, dove una maggiore creatività ed una scrittura più libera da parte degli educatori sarebbe possibile e più utile, da una parte è funzionale a "professionalizzare" l'intervento agli occhi di servizi ed istituzioni (la scuola, il servizio sociale, i progetti di accoglienza come il SAI - Sistema di Accoglienza e Integrazione), risponde quindi ad una esigenza più di rendicontazione degli enti attuatori dell'intervento rispetto alla propria committenza che di documentazione riflessiva, dall'altra inaridisce una cultura educativa che attraverso la documentazione ha sviluppato la propria "teoria" pratica in situazione (Massa, 1998; Biffi, 2014; Canevaro et al., 2000; Baldacci, 2019).

Anche altre perplessità potrebbero essere sollevate sul costrutto della povertà educativa, oltre alla dimensione socialmente acritica, individualistica e salvifica – più che strutturale ed emancipatoria – che esso incorpora. Ci si potrebbe infatti chiedere se nonostante le sue criticità, la sua diffusione abbia sortito l'effetto di attirare l'attenzione su un approccio di intervento più educativo e sociale che repressivo in territori in cui essa sembra condensarsi – le periferie fortemente stigmatizzate di alcune grandi città – e verso quei soggetti che sembrano incarnare tutte le paure e le richieste securitarie di molti cittadini – i giovani "delinquenti", i renitenti alla scuola, i minori di origine straniera, i figli degli immigrati.

Nessuno di questi effetti a livello politico sembrano però potersi rilevare per diverse ragioni.

In primo luogo, rispetto ai fenomeni di segregazione spaziale, le pratiche di molte fondazioni che fanno propria la missione della lotta alla povertà educativa più che essere improntate al sostegno agli abitanti e alle comunità locali per la costruzione di percorsi anche di rivendicazione verso le istituzioni pubbliche di servizi sociali ed educativi in termini di diritti, si sono più spesso intrecciate con progetti di rigenerazione o di riqualificazione urbana dagli effetti contraddittori. Perché contraddittori sono risultati i costrutti di rigenerazione e di riqualificazione, al punto che nel senso comune diffuso – quello spazio vissuto dagli abitanti di un quartiere ad esempio di cui si parlava nei primi capitoli – esse hanno coinciso con processi di gentrificazione, espulsione degli abitanti poveri da diverse zone delle città, interventi dall'alto che più che essere rivolti all'effettivo benessere dei cittadini sembrano tutelare il decoro urbano, sostenere l'espansione dell'industria del turismo e proteggere la rendita urbana. I processi di rigenerazione urbana culture-led sperimentati dal Terzo settore e dalle Fondazioni spesso in qualità di finanziatrici sono di difficile valutazione, stretti fra una narrativa suggestiva – che parla di riqualificazione urbana e sociale, rigenerazione urbana ad alta densità educativa, scuola come volano di rigenerazione urbana, etc. – e una realtà sul terreno che comincia a stridere nei suoi effetti concreti sulla qualità della vita soprattutto degli abitanti più poveri, come diversi ricercatori e attivisti indipendenti hanno rilevato attraverso minuziose ricerche su ambiti territoriali specifici come Milano o Napoli (Tozzi, 2023; Rossomando, 2025).

Esiste anche una letteratura più accademica che ha riflettuto criticamente sul rischio che i processi di rigenerazione *culture-led* guidati dal Terzo settore si risolvano forme di mercantilizzazione (Vickery, 2007; Zukin, 2010; McCarthy, 2002; Miles, 2005) sia della cultura – soprattutto come strategia di branding territoriale per l'industria del turismo – che del sociale – in cui l'offerta del privato rischia di innescare processi di diversificazione del welfare che perderebbe così la sua impronta universalistica (Ranci, 2010): un welfare dei poveri, prevalentemente statale, condizionale e rivolto alla garanzia dei bisogni

minimi, ed uno per le classi medie che si configurerebbe soprattutto come offerta di servizi personalizzati, di alta qualità e ad alto contenuto di offerta/consumi culturali in essi integrati.

Il rischio è di scambiare i servizi educativi per l'animazione del tempo libero, il diritto alla salute per un generico benessere, i bisogni sociali con interventi che facilitano l'accesso delle classi popolari ai consumi culturali delle classi medie o ad un consumo irriflessivo di tecnologia: una *commodification* dell'educazione e attraverso l'educazione.

Un altro elemento invita ad una maggiore cautela nell'adesione alla nozione di povertà educativa come lente privilegiata attraverso cui leggere e interpretare le disuguaglianze sociali esperite sin dalla prima infanzia, ed è il processo di aggettivazione della povertà a cui tale nozione ha dato luogo.

La possibilità la povertà possa essere scissa in diverse dimensioni e non invece concettualizzata come una esperienza complessiva che ha effetti non solo economici ma anche in termini di esclusione culturale, esistenziale, identitaria in tutti gli spazi e gli ambiti della vita sociale, risponde ad esigenze di "governo" e di analisi della povertà come fenomeno, ma non al modo in cui essa viene effettivamente vissuta dai soggetti. Le forme di privazione non agiscono a compartimenti stagni, ma sono prodotte e riprodotte secondo logiche di interdipendenza tra capitale economico, culturale e simbolico e forme di esclusione di classe, di genere, politica e culturale. È forse questo il motivo per cui di fronte ad alcune storie di vita segnate dalla marginalizzazione sociale l'impressione che si ha è quella di un processo di accumulo progressivo di esclusioni sino a situazioni che si presentano come irreversibili perché segnano il modo stesso il cui l'individuo si percepisce o è percepito anche dagli operatori sociali (Fraser e Honneth, 2003). Il punto è che l'inversione di tali situazioni è un processo di lunga durata che passa attraverso la prioritaria rimozione delle esclusioni materiali perché poi il soggetto possa agire in nuove condizioni con habitus differenti.

La logica dell'intervento sulla povertà educativa in un quadro di welfare neoliberista invece propone una sorta di percorso inverso: si concentra sulla possibilità di "convincere" la persona che può farcela

con le proprie forze, che può impegnarsi ad essere inclusa, che deve prima cambiare habitus per poter "meritare" riconoscimento sociale, diritti e autosufficienza economica. La tecnicizzazione degli sguardi sulla povertà inoltre, più che una conoscenza più profonda delle dinamiche di esclusione sociale che essa comporta, ha indotto ad una proliferazione di definizioni fra queste la povertà educativa digitale, che Save the Children introduce in questo modo «[…] in un mondo dove le tecnologie digitali fanno sempre più parte della sfera personale, educativa e relazionale, viene da sé che non possiamo prescindere il discorso sulla povertà educativa senza la sfera digitale» (https://www.savethechildren.it/blog-notizie/poverta-educativa-digitale-che-cosa-e-come-affrontarla).

Attraverso l'espressione "viene da sé" c'è in sintesi l'approccio di molte agenzie educative del terzo settore e delle fondazioni verso l'utilizzo massivo, personalizzato e precoce di tecnologie che sono sempre più inscindibili da piattaforme proprietarie e dalle loro logiche: la tecnologia come simulacro di una modernità inarrestabile ma anche come tautologica modalità di risposta ai problemi degli stessi sistemi sociali contraddittori all'interno dei quali si produce la scienza, l'economia e le direzioni politiche che la producono. Naturalmente i rischi legati alle tecnologie digitali non sono negati, ma sono ridotti agli impieghi di tali tecnologie, agli usi, non ad una disamina critica e materiale (come, da chi, in quali condizioni, per quali necessità, con quali effetti, con quali costi ambientali, per quali funzioni, con quali reali vantaggi, etc.) della loro natura o logica di funzionamento dentro un sistema economico che sta imponendo la connessione a tali tecnologie come unica modalità per lavorare, apprendere, accedere a servizi, comunicare, gestire le proprie economie, finanche per avere una identità.

Ed è sugli usi della tecnologia – educare a usi corretti e consapevoli – che una nuova scienza pratica nasce e con essa tecnici ed esperti, corsi di formazione, osservatori, campagne che legittimano un campo del sapere che si fonda sull'assunto dell'inevitabilità della società del digitale e del suo antropocene cibernetico-digitale piuttosto che sulla sua critica.

Nell'infinita possibilità di produrre tassonomie della povertà dentro questo approccio enunciativo un altro esempio è quello rappresentato dalla fondazione Cesvi che ha costruito insieme alla marca di detersivi Dixan, di proprietà della multinazionale tedesca Henkel, un osservatorio sulla "povertà di igiene" definita come:

> [...]l'impossibilità di potersi permettere le spese relative all'igiene personale e dei propri indumenti. Secondo quanto rilevato da IPSOS, la percentuale di famiglie in condizione di povertà di igiene in Italia si attesta tra L'1 e il 10% della popolazione. Una condizione comune a molti italiani ma di cui si sa poco, a partire dalle conseguenze. (…) Una differenza interessante si registra sulla preoccupazione relativa ai soggetti che possono essere più colpiti dalla povertà d'igiene: se la risposta nazionale identifica principalmente persone anziane e sole e in seconda battuta stranieri, per i rispondenti lombardi sono gli stranieri i primi soggetti esposti al fenomeno (42% vs 36%). […] Tra le nostre azioni principali, abbiamo lanciato campagne di sensibilizzazione per educare la popolazione sull'importanza delle pratiche igieniche adeguate. Questi programmi educativi, rivolti in particolare a scuole e comunità vulnerabili, sono fondamentali per promuovere una cultura dell'igiene e prevenire la diffusione di malattie. Crediamo fermamente che migliorare l'accesso alle risorse igieniche non solo protegga la salute fisica, ma anche la dignità e il benessere complessivo delle persone, continueremo perciò a lavorare per ridurre le disuguaglianze sociali e promuovere una società più sana e inclusiva per tutti". (Tratto da: https://cesvi.org/appuntamenti/cesvi-e-dixan-presentano-i-dati-del-primo-osservatorio-sulla-poverta-di-igiene-in-italia/).

Negli estratti sopra riportati emergono alcuni elementi problematici – ma ricorrenti – di un discorso sulla povertà svolto su un piano semplicistico e appunto focalizzato su alcuni aspetti, quelli che sono

fortemente influenzati dagli interessi o dai campi di osservazione di chi lo elabora.

Innanzitutto i dati che vengono presentati sono piuttosto sondaggi sulle percezioni delle persone interrogate, l'igiene di cui si parla – che nelle scienze mediche è una disciplina strettamente connessa alla medicina preventiva e agli ambiti della medicina che si occupano di salute pubblica, epidemiologia e interazioni con l'ambiente – sembra più vicina ad un concetto di senso comune, una personal care come quella intesa dal mercato dei prodotti per la pulizia del corpo e degli ambienti domestici, piuttosto che igiene in senso medico. Il fatto poi che le persone più esposte alla "povertà di igiene" risultino – dai sondaggi in alcune regioni ad alto tasso di immigrazione – i migranti stessi dovrebbe attirare l'attenzione sui presupposti culturali e razzisti che connotano tali percezioni rilevate. L'intervento di tipo educativo/formativo poi proposto a partire da questa lettura fuorviante di un concetto in sé più vicino ad un pregiudizio che ad un problema sociale, dietro l'umanitarismo di forma, finisce per rinforzare lo stereotipo inferiorizzante e sembrare piuttosto una azione moralizzatrice soprattutto perché nessuna proposta è avanzata sulle condizioni abitative e ambientali delle comunità vulnerabili alle quali sarebbe rivolta la formazione.

"Insegnare a pescare" può insomma rivelarsi insomma un concetto molto meno ispirato da logiche di intervento emancipative di quanto sembri, iscrivendosi piuttosto in una retorica dell'empowerment individualistico che, piuttosto che sostenere la persona dentro il suo contesto sociale, ha lo scopo di mascherare rapporti materiali e strutturali di disuguaglianza, sollevare le istituzioni dal misurarsi con i conflitti necessari per trasformali, tornare ad un paradigma del welfare filantropico piuttosto che a quello dei diritti, aprire nuovi ambiti di investimento nel mercato della cura e della formazione.

BIBLIOGRAFIA PARTE PRIMA

Althabe, G., Légé, B., & Selim, M. (1984). *Urbanisme et réhabilitation symbolique*. Paris: Anthropos.

Anderson, E. (1999). *Code of the street: Decency, violence, and the moral life of the inner city*. New York, NY: Norton.

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy and Practice: A Development Education Review, 3*, 40–51.

Antonelli, F., & Tolomelli, A. (2023). *Pedagogia critica: Disfare e fare l'educazione nella contemporaneità*. Cultura e Scenari Educativi.

Araujo, L., Saltelli, A., & Schnepf, S. V. (2017). Do PISA data justify PISA-based education policy? *International Journal of Comparative Education and Development, 19*(1), 20–34.

Arrigoni, P., & Caselli, D. (2022). In un diverso Stato? L'azione delle Fondazioni di origine bancaria durante l'emergenza Covid, tra continuità e discontinuità. *Cambio, 12*(23), 99–110.

Arrigoni, P., Bifulco, L., & Caselli, D. (2020). Perché e come studiare la filantropia. *Quaderni di Sociologia, 82*(LXIV), 3–23.

Ascoli, U., & Pavolini, E. (2012). Ombre rosse. Il sistema di welfare italiano dopo venti anni di riforme. *Stato e Mercato, 3*(2012), 429–464.

Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio: Mercato o democrazia*. Milano: FrancoAngeli.

Ball, S. (1981). *Beachside comprehensive*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ball, S. J. (2012). *Global education Inc.: New policy networks and neoliberal imaginary*. Abingdon, UK: Routledge.

Ball, S. J., & Olmedo, A. (2011). Global social capitalism: Using enterprise to solve the problems of the world. *Citizenship, Social and Economic Education, 10*(2–3), 83–90.

Becker, G. S. (2008). *Il capitale umano*. Roma-Bari: Laterza. (Ed. orig. 1964).

Bellini, A., & Maestripieri, L. (2020). Gli approcci culturalisti allo studio del ceto medio – elementi per una definizione operativa. *DAStU Working Papers*, 05/2020 (LPS.12).

Bergonzoni, A., Cervellati, M., & Serra, M. (a cura di). (1990). *Documentare tra memoria e desiderio*. Emilia Romagna: IRRSAE.

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education, 50*(1), 75–87.

Biffi, E. (2014). *Le scritture professionali del lavoro educativo*. Milano: Franco Angeli.

Bishop, M., & Green, M. (2007). *Philanthrocapitalism: How giving can save the world*. London, UK: Bloomsbury Publishing Plc.

Boeri, A., Antonini, E., & Longo, D. (2013). *Edilizia sociale ad alta densità: strumenti di analisi e strategie di rigenerazione: il Quartiere Pilastro a Bologna*. Milano: Bruno Mondadori.

Boltanski, L., & Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.

Boston Women's Health Book Collective. (1973). *Our bodies, ourselves: A book by and for women*. New York, NY: Simon & Schuster.

Bourgois, P. (1998). Families and children in pain in the U.S. inner city. In N. Scheper-Hughes & C. Sargent (Eds.), *Small wars: The cultural politics of childhood* (pp. 331–351). Berkeley & Los Angeles, CA: University of California Press.

Bourgois, P. (2003). *Cercando rispetto. Drug economy e cultura di strada*. Roma: DeriveApprodi.

Bourgois, P. (2015). Poverty, culture of. In *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., Vol. 18).

Brydon-Miller, M., & Greenwood, D. (2003). Why action research? *Action Research, 1*(1), 9–28.

Brydon-Miller, M., Maguire, P., & McIntyre, A. (2004). *Traveling companions: Feminism, teaching, and action research*. Westport, CT: Praeger.

Busso, S. (2017). The de-politicization of social policy at the time of social investment: Mechanisms and distinctive features. *Partecipazione e Conflitto, 10*(2), 421–447.

Butler, J. (1997). Merely cultural. *Social Text, (52/53)*, 265–277.

Canevaro, A., Chiantera, A., Cocever, E., & Perticari, P. (2000). *Scrivere di educazione*. Roma: Carocci.

Cantillon, B., & Van Lancker, W. (2013). Three shortcomings of the social investment perspective. *Social Policy and Society, 12*(4), 553–564.

Carnoy, M. (2015). International test score comparisons and educational policy: A review of the critiques. *National Education Policy Center*.

Caselli, D., & Tozzi, L. (2023, 14 luglio). Una passeggiata rigeneratrice intorno a Corvetto. *Gli Asini*.

Caselli, D., Giullari, B., & Mozzana, C. (2021). Prepared to care? Knowledge and welfare in a time of emergency. *Sociologica, 15*(3), 107–124.

Caselli, D., Giullari, B., & Mozzana, C. (2025). Conoscenza e lavoro nella crisi della cura. Piste di ricerca e di azione per ripensare il care work. *Autonomie locali e servizi sociali, 1*, 3–21.

Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes: Travail, protections, statut de l'individu*. Paris: Seuil.

Cayton, H. R., & Drake, S. C. (1945). *Black metropolis: A study of Negro life in a northern city*. New York, NY: Harcourt, Brace & Company.

Collins, P. H. (1990). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Boston, MA: Unwin Hyman.

Colombo, D. (2012). Welfare mix e neoliberismo: Un falso antagonismo. *Quaderni di Sociologia, 59*, 167–177.

Colombo, M. (2015). Dinamiche sociali e sistema educativo in Italia dopo la crisi del welfare state. In *L'educazione nella crisi del welfare state* (pp. 31–53). Brescia: La Scuola.

Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Corsaro, W. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.

Cristina, G. (2017). *Il Pilastro. Storia di una periferia nella Bologna del dopoguerra*. Milano: Franco Angeli.

Crosby, A. (2009). Anatomy of a workshop: Women's struggles for transformative participation in Latin America. *Feminism & Psychology, 19*(3), 343–353.

Cruikshank, B. (1999). *The will to empower: Democratic citizenship and other subjects*. New York, NY: Cornell University Press.

Davis, A. (1981). *Women, race, and class*. New York, NY: Vintage Books.

De Leonardis, O. (1996). I welfare mix. Privatismo e sfera pubblica. *Stato e Mercato, 46*(1), 51–75.

Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and rule in modern society*. London: Sage.

Desrosières, A. (1998). *The politics of large numbers: A history of statistical reasoning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Devine, F., Savage, M., Scott, J., & Crompton, R. (Eds.). (2005). *Rethinking class: Culture, identities and lifestyles*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Díez-Gutiérrez, E. J. (2022). Invasión en educación. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE), 15*, 48–63.

Elfert, M., & Ydesen, C. (2023). *Global governance of education: The historical and contemporary entanglements of UNESCO, the OECD and the World Bank*. Cham, Switzerland: Springer.

Erkkilä, T., & Piironen, O. (2014). (De)politicizing good governance: The World Bank Institute, the OECD and the politics of governance indicators. *Innovation: The European Journal of Social Science Research, 27*(4), 344–360.

Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.

Esping-Andersen, G. (2009). *The incomplete revolution: Adapting to women's new roles*. Cambridge: Polity Press.

Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Fals-Borda, O. (1985). *Knowledge and people's power: Lessons with peasants in Nicaragua, Mexico, and Colombia*. New Delhi: Indian Social Institute.

Fals-Borda, O. R., & Rahman, M. A. (Eds.). (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action research*. New York, NY: Apex Press.

Fassin, D. (2009). Les économies morales revisitées. *Annales HSS*, (6), 1237–1266.

Feenberg, A. (1991). *Critical theory of technology*. New York: Oxford University Press.

Fenwick, T., Edwards, R., & Sawchuck, P. (2011). *Emerging approaches to educational research: Tracing the socio-material*. London, UK: Routledge.

Ferrera, M. (2009). From the welfare state to the social investment state. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali, 117*(3/4), 513–528.

Fine, M. (1992). *Disruptive voices: The possibilities of feminist research*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Fine, M. (1994). Dis-stance and other stances: Negotiation of power inside feminist research. In A. Gitlin (Ed.), *Power and method: Political activism and educational research* (pp. 13–35). New York, NY: Routledge.

Fraser, N., & Honneth, A. (2007). *Redistribuzione o riconoscimento?: Una controversia politico-filosofica*. Roma: Meltemi.

Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

Fumagalli, A. (2007). *Bioeconomia e capitalismo cognitivo: Verso un nuovo paradigma di accumulazione*. Roma: Carocci.

Gans, H. (2012). Against culture versus structure. *Identities: Global Studies in Culture and Power, 19*(2), 125–134.

Galvis Castro, F. A. (2021). La OCDE: Un perfil crítico. *Razón Crítica, 10*, 211–235.

Gori, C., Ghetti, V., Rusmini, G., & Tidoli, R. (2014). *Il welfare sociale in Italia*. Roma: Carocci.

Gunter, H., Grimaldi, E., Hall, D., & Serpieri, R. (2016). *New public management and the reform of education: European lessons for policy and practice*. New York: Routledge.

Haas, P. M. (1992). Introduction: Epistemic communities and international policy coordination. *International Organization, 46*(1), 1–35.

Hamington, M. (2001). Jane Addams and a politics of embodied care. *The Journal of Speculative Philosophy, 15*(2), 105–121.

Han, S., & Tomori, C. (Eds.). (2022). *The Routledge handbook of anthropology and reproduction*. Oxford: Routledge.

Hannerz, U. (1969). *Soulside: Inquiries into ghetto culture and community*. New York, NY: Columbia University Press.

Hargreaves, D. H. (1967). *Social relations in secondary school*. London: Routledge and Kegan.

Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven, CT: Yale University Press.

hooks, b. (1981). *Ain't I a woman: Black women and feminism*. Boston, MA: South End Press.

hooks, b. (1984). *Feminist theory: From margin to center*. Boston, MA: South End Press.

hooks, b. (1990). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Boston, MA: South End Press.

Jenson, J. (2010). Diffusing ideas for after neoliberalism: The social investment perspective in Europe and Latin America. *Global Social Policy, 10*(1), 59–84.

Jordan, S., & Yeomans, D. (1995). Critical ethnography: Problems in contemporary theory and practice. *British Journal of Sociology of Education, 16*(3), 389–408. http://www.jstor.org/stable/1393266

Lacey, C. (1970). *Hightown grammar: The school as a social system*. Manchester: Manchester University Press.

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Berkeley & Los Angeles, CA: University of California Press.

Lepoutre, D. (1997). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris: Editions Odile Jacob.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues, 2*(4), 34–46.

Lewis, O. (1966). *La Vida: A Puerto Rican family in the culture of poverty—San Juan and New York*. New York, NY: Random House.

Loïc, W. (2002). Scrutinizing the street: Poverty, morality, and the pitfalls of urban ethnography. *American Journal of Sociology, 107*(6), 1468–1532.

Lorde, A. (1984). *Sister outsider: Essays and speeches*. Berkeley, CA: Crossing Press.

Lykes, B., & Hershberg, R. (2012). Participatory action research and feminisms: Social inequalities and transformative praxis. In S. Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of feminist research: Theory and praxis* (pp. 331–367). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Maguire, P. (1987). *Doing participatory research: A feminist approach*. Amherst, MA: Center for International Education, University of Massachusetts.

Mahon, R., & McBride, S. (2008). *The OECD and transnational governance*. Vancouver, Canada: University of British Columbia Press.

Manganelli, G. (1997). *Le interviste impossibili*. Milano, Italia: Adelphi Editore.

Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.

McCarthy, J. (2002). Entertainment-led regeneration: The case of Detroit. *Cities, 19*(2), 105–111.

Miles, M. (2005). Interruptions: Testing the rhetoric of culturally led urban development. *Urban Studies, 42*(5–6), 889–911.

Miller, P., & Rose, N. (1990). Governing economic life. *Economy and Society, 19*(1), 1–31.

Mingione, E. (2014). Le dinamiche del capitalismo, la mercificazione globale e la crisi economica: Quali prospettive per il welfare delle società industriali avanzate. *Politiche Sociali, Social Policies, 2*, 205–220.

Miraftab, F. (2004). Making Neo-liberal Governance: The Disempowering Work of Empowerment. *International Planning Studies* 9, no. 4.

Morel, N., Palier, B., & Palme, J. (2012). *Towards a social investment welfare state? Ideas, policies and challenges*. Bristol, UK: Policy Press.

Muehlebach, A. (2012). *The moral neoliberal: Welfare and citizenship in Italy*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf

Pashby, K. (2018). Global citizenship education as a UNESCO key theme: More of the same or opportunities for thinking 'otherwise'? In L. Shultz & T. Pillay (Eds.), *Global citizenship, common wealth and uncommon citizenships* (pp. 159–174). Leiden, The Netherlands: Koninklijke Brill NV.

Pétonnet, C. (1968). *Ces gens-là*. Paris: Maspero.

Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform*. New York, NY: Teachers College Press.

Ranci, C. (1999). *Oltre il welfare state*. Bologna, Italia: Il Mulino.

Ranci, C. (2010). Social vulnerability in Europe. In C. Ranci (Ed.), *Social vulnerability in Europe*. London, UK: Palgrave Macmillan.

Rose, N. (1999). *Governing the soul*. London & New York: Free Association Books.

Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Rossomando, L. (2025). *L'impresa del bene: Terzo settore e turismo a Napoli*. Roma, Italia: Carozzi.

Saraceno, C. (2015). A critical look to the social investment approach from a gender perspective. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society, 22*(2), 257–269.

Save the Children Italia ONLUS. (2014). *La lampada di Aladino: L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma, Italia: Save the Children.

Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

Semi, G. (2006). Nosing around: L'etnografia urbana fra costruzione di un mito sociologico e istituzionalizzazione di una pratica di ricerca. *Working Papers del Dipartimento degli Studi Sociali e Politici, Università degli Studi di Milano*.

Sharma, A. (2008). *Logics of Empowerment: Development, Gender, and Governance in Neoliberal India (NED-New edition)*. University of Minnesota Press.

Sjøberg, S. (2015). PISA and global educational governance – A critique of the project, its uses and implications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 11*(1), 111–127.

Tafuro, A. (2018). Una filantropia patriottica? Filantropia femminile e nation building nell'Ottocento italiano. *Studi storici, 1*, 217–244.

Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender: Becoming respectable*. London, UK: SAGE.

Small, M. (2004). *Villa Victoria: The transformation of social capital in a Boston barrio*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Tagliaventi, M. T., & Piccinini, R. (1996). *Crescite parallele. Una ricerca con preadolescenti e genitori al Pilastro*. Bologna: Nuova Tempi Stretti.

Tan, E. (2014). Human capital theory: A holistic criticism. *Review of Educational Research, 84*(3), 411–445.

Tozzi, L. (2023). *L'invenzione di Milano: Culto della comunicazione e politiche urbane*. Napoli, Italia: Cronopio.

Vaccari, V., & Gardinier, M. P. (2019). Toward one world or many? A comparative analysis of OECD and UNESCO global education policy documents. *International Journal of Development Education and Global Learning, 11*(1), 68–86.

Varsori, A. (2007). Il piano Marshall: Un dibattito storiografico concluso? *Ventunesimo Secolo, 6*(13), 73–95.

Vickery, J. (2007). *The emergence of culture-led regeneration: A policy concept and its discontents* (Research papers, Vol. 9). Coventry, UK: University of Warwick.

Vidich, A. J., & Bensman, J. (1968). *Small town in mass society: Class, power and religion in a rural community*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Ware, C. (1935). *Greenwich Village, 1920–1930*. Berkeley, CA: University of California Press.

Warner, L. W. (1963). *Yankee City* (One volume, abridged ed.). New Haven, CT: Yale University Press.

Whyte, W. F. (1943). *Street corner society*. Chicago, IL: University of Chicago

Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class lads get working class jobs*. London: Saxon House.

Young, M. F. D. (Ed.). (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan.

Zanelli, P. (1986). *Uno sfondo per integrare: progettazione didattica, integrazione e strategie di apprendimento*. Bologna: Cappelli.

Zeichner, K. (2001). Educational action research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 273–284). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Zuboff, S. (2019). *Il capitalismo della sorveglianza: Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri.* Roma, Italia: Luiss University Press.

Zukin, S. (2010). *The naked city: The death and life of authentic urban places.* New York, NY: Oxford University Press.

PARTE SECONDA:
RISALIRE LA CORRENTE DELL'EDUCAZIONE POPOLARE

(…) La prima volta che ho visto in vita mia questo volantino, da quel momento è cambiata tutta la mia vita. Ho capito cosa significava insomma per me aver vissuto fino a quel momento in uno stato assoluto di ignoranza insomma...e che cosa c'era scritto in questo volantino? C'era scritto ...intanto si è presentato questo ragazzo amichevole. subito familiare io non l'avevo mai visto e lui subito lì dice "tiè" me fa no? E io "e che è?" e lui "è un volantino, un volantino per la manifestazione in piazza, ci sta una grande manifestazione in piazza …" perché loro avevano già fatto delle cose ma io non ero stata così a conoscenza no? Sempre in quella casa al lavoro eccetera ...anche perché lui per carità, lui il problema degli altri era il suo problema unico, attaccato all'ombelico della madre fino ad allora figurati, e così sono rimasta a bocca aperta. E che c'è scritto? Perché non sapevo leggere e sono rimasta così. Lui dice che c'era scritto tipo "se vogliamo ottenere una casa, di lottare, ci riuniamo tutti insieme in piazza per questa grande manifestazione". Più o meno così.

E ho detto: "come lottiamo? Scusa come facciamo questo fatto?", lui dice "sì la vuoi una casa sì o no? O vuoi sempre abitare nelle baracche?" e io "come non voglio una casa? E che scherzi?" E lui fa che lottare non significa naturalmente lottare con violenza. Cioè, questo l'ho capito dopo andando a questa manifestazione andando poi alle riunioni ho capito queste cose così. Lottare significa così rivendicare i propri diritti... (mo' brucio tutto [Marisa è ripresa mentre stira e parla]) ...e io capirai pensavo nella mia ignoranza che la polizia era la

polizia, lo stato era lo stato, che insomma non sono toccabili, che scherzi? E invece erano toccabili eccome insomma. Non erano toccabili così per sfotte, ma proprio per dire in faccia le cose come stavano insomma.

Poi in queste riunioni ho conosciuto Gerardo Lutte, un prete che ha lasciato, cioè, tutte le sue condizioni favorevoli per mettersi con noi così in povertà, nelle baracche eccetera, ha voluto essere proprio lì per essere meglio...anche per dare fiducia alla gente che lui veramente voleva...perché parliamoci chiaro lì la gente era sempre venuta, aveva sempre preso in giro, eravamo sempre guardati come bestie rare, ma non è che avevano risolto niente.

Però adesso, era una cosa, non lo so c'erano degli studenti che se ne occupavano, c'erano delle organizzazioni di quartiere, movimenti operai insomma, poi c'era degli insegnanti, degli assistenti sociali, insomma gente che si interessava a questa cosa e ti dico veramente guarda io in queste riunioni ho scoperto me stessa, ho scoperto che non bisogna vergognarsi di quella situazione di cui io mi ero sempre vergognata, cioè che io ero io e in fondo anche io potevo dare qualche cosa, anche io ero un essere umano, anche io. Ho preso veramente una coscienza in queste riunioni.

(Marisa Canavese. Dal documentario "Marisa della Magliana" di Maricla Boggio, 1976).

1. Risalire la corrente: un metodo

L'educazione fuori dai luoghi della formazione istituzionale che cos'è? e la pedagogia, quando di questo fuori si occupa, che scienza è? Se non è scienza del gestire né del plasmare le persone ma dell'affrontare la vita, e se non è pratica dell'adattamento e della normalizzazione ma della ricerca di sé nel mondo insieme agli altri, allora che tipo di scienza può essere e quali i suoi strumenti?

Dopo aver provato ad analizzare il campo materiale e politico in cui oggi di dispiegano gli interventi socioeducativi e gli orientamenti ideologici che guidano i nuovi attori che sono chiamati o si propongono di tradurli nel welfare attuale, è forse possibile provare, in modo non idealistico né astratto, a riflettere sul presente e i suoi possibili attraverso una scienza dell'azione come la pedagogia.

Uno dei metodi qui proposti è quello di "risalire la corrente", provare cioè a ricostruire il processo storico lungo il quale si sono generate alcune domande nel campo dell'intervento sociale, in particolare quello che ha interpellato le disuguaglianze sociali e ha previsto l'azione dei soggetti che ne sono sottoposti; gli attori politici e culturali che hanno provato ad elaborarle; il ruolo delle istituzioni e quello oggi degli attori che del sociale hanno fatto una professione, su una originaria spinta ideale di cui solo in parte oggi chi opera nel sociale conosce l'origine (Marcon, 2005; Busso & Gargiulo, 2016; Fofi, 1999; Ranci, 1999).

Per risalire la corrente si intende non un metodo classicamente storiografico, piuttosto un seguire le tracce di alcune domande e sfide che le pratiche educative ci pongono nel presente mantenendo una diffidenza costante verso il linguaggio contemporaneo che utilizziamo per definire certi fenomeni, che sono in realtà di lunga durata e che sono stati riarticolati dentro le culture e i paradigmi politici dominanti (Foucault, 1972) e prestando attenzione a quei rami abbandonati della storia delle pratiche, che più che di un passato concepito non più attingibile e compiuto, sono invece espressione di alterità e quindi, in quanto tali, restano sempre presenti come possibilità alternative (de Certeau, 1980).

Questa operazione di "risalita" nei processi di una pedagogia che parte e si confronta con un campo di intervento concreto in cui si generano domande è sempre a ritroso rispetto alla forma scritta. La razionalizzazione intellettuale della scrittura riorganizza il discorso in forma diacronica, dando quasi l'idea di una inevitabilità nella concatenazione di alcune questioni, ma in realtà è dagli inciampi, dalle difficoltà, da un non saper come fare, dalla percezione spesso scoraggiante di ripetere interventi stanchi ed inefficaci, da una non comprensione del contesto in cui si è immersi e che crea disagio, che prendono l'avvio certe ricerche.

L'educazione popolare di cui si parla di seguito non si presenta come una storia lineare, è piuttosto una costellazione di esperienze, pratiche e culture che, pur nel mutare delle temperie storiche, mantiene viva una domanda di fondo, come una corrente il cui tracciato non è sempre visibile, ma che permane in sottofondo. Tale interrogativo, formulato in maniera più esplicita nel campo pedagogico da Freire e successivamente ripreso dalle correnti della *critical pedagogy*, può essere così sintetizzato: l'educazione può costituirsi come una pratica costante di riconoscimento delle oppressioni e di liberazione da esse? Con il termine "oppressioni" non si intendono esclusivamente le strutture sociali, ma anche le forme culturali, i sistemi simbolici e i processi di interiorizzazione attraverso i quali esse vengono incorporate, accettate come convinzioni, riprodotte consapevolmente, inconsapevolmente o persino per calcolo.

Se nella prima parte di questo lavoro l'analisi si è rivolta ai discorsi, ai poteri e ai soggetti che molto dall'alto – nel campo della formulazione delle politiche da parte delle organizzazioni intergovernative internazionali – istituiscono l'agenda dei temi e dei nodi così come le domande sociali a cui dovrebbe rispondere l'intervento socioeducativo, in questa parte invece lo sguardo è rovesciato.

È da concreti dubbi sull'agire e sugli strumenti per farlo all'interno di un contesto concreto come quello del Pilastro, che si è andati alla ricerca di ascendenze, esperienze, riflessioni su un agire politico-educativo che – come anche in molte altre periferie e spazi dell'esclusione e della stigmatizzazione sociale – deve confrontarsi con quell'intreccio fra democrazia, istituzioni, presa di parola di sog-

getti inattesi nello spazio pubblico, che dai margini parlano da sempre, elaborando le loro visioni del mondo, della scuola, della città, dell'emancipazione, le loro istanze di liberazione, ma in una lingua diversa da quella attesa.

2. La "suonata per il padrone". Dalle scuole popolari alle 150 ore

Nel 1973, con il rinnovo del Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL), inizialmente per le categorie dei metalmeccanici, prende vita l'esperienza delle "150 ore", il tentativo più strutturato in Italia di costruzione di una scuola popolare di massa per gli adulti.

Diverse erano state le influenze ideologiche ma anche le esperienze che avevano spinto il sindacato del settore più combattivo e rappresentativo dei lavoratori in quegli anni ad inserire dentro la propria piattaforma di rivendicazione contrattuale per la prima volta il diritto ad impadronirsi del sapere promesso dall'istruzione ma anche a riformularne le basi e le modalità di costruzione.

Dalle lotte operaie del 1969 era emersa con decisione una nuova identità all'interno del movimento operaio e del sindacato: quell'operaio massa dequalificato, spesso immigrato dal sud dell'Italia verso le fabbriche del nord, che lavorava alla catena di montaggio in un processo produttivo che si andava automatizzando e che più tardi fu descritto dalle ricerche e dalle inchieste degli operaisti (Borio et al., 2005; Ferraris & Panzieri, 2011; Trotta & Milana, 2008; Bianchi, 1997; Boccio & Pucciarelli, 2021)1.

Per questo nuovo tipo di operaio e militante sindacale una delle questioni centrali era l'egualitarismo, non solo nel salario (le lotte per l'inquadramento unico di operai e impiegati sono degli stessi anni e all'interno delle stesse vertenze collettive) ma anche nell'accesso al sapere inteso come diritto. Al riguardo una ricca bibliografia storiografica (Lauria, 2012; Causarano, 2016; Causarano, 2015; Dati, 2022) illustra come, grazie ad una nuova generazione di operai (Trentin, 1999; De Vito, 2010), nel sindacato unitario che univa le tradizioni comuniste e riformiste, si andò affermando una cultura politica nuova, che ampliava lo spettro delle rivendicazioni tradizionali delle lotte

sul lavoro sul terreno di diritti riconosciuti a tutti in quanto persone e non solo come lavoratori (Demetrio, 1977; Levi Arian et al. 1969).

Questo concetto fu ben riassunto nel 1973 dal titolo dello speciale sulle 150 dal titolo Le 150 ore. Suonata per i padroni presente nel numero congiunto delle riviste Inchiesta e Fabbrica e Stato (II (1973), n. 7-8) come ricorda Vittorio Capecchi:

> Nel luglio-agosto 1973 pubblicammo un numero speciale – insieme a «Fabbrica e Stato» – che aveva come titolo Le 150 ore. Suonata per i padroni e in copertina un clavicembalo. L'idea del clavicembalo ci venne da una frase pronunciata appunto da un "padrone" (Walter Mandelli, allora presidente di Federmeccanica) durante la vertenza contrattuale del 1973: «Ma che ve ne fate delle 150 ore? Imparerete a suonare il clavicembalo?»; i sindacalisti risposero: «Se sarà il caso, perché no?!» (Podrini, p.211).

In causa era anche il controllo dentro le fabbriche fordiste dei processi produttivi (Rieser, 1962; Butera, 1977; Della Rocca, 1999; De Giorgi, 2020): attraverso la classificazione degli inquadramenti professionali, i management aziendali cercavano di frammentare le lotte fra operai *unskilled*, operai di mestiere e lavoratori non manuali, mentre il sindacato era spinto da una nuova base a lotte che impedissero una differenziazione di status fra i lavoratori (ad esempio fra lavoratori giovani e operai anziani o fra uomini e donne).

Il nodo di queste lotte era il rifiuto del merito e della formazione tecnica come elemento per una gerarchizzazione all'interno delle fabbriche che in esse e nelle lotte sindacali lo divideva da quell'operaio di mestiere specializzato, che si riconosceva più tradizionalmente nel PCI e nella "destra" del sindacato, a cui lo contrapponeva il rifiuto del lavoro (e della sua mitizzazione ad opera del sindacato), del produttivismo e un più radicale atteggiamento politico rispetto alle sue controparti di classe.

A favorire la conquista delle 150 ore c'era stata tuttavia anche l'influenza culturale della frastagliata esperienza delle scuole popolari e un generale interesse che nel dopoguerra il PCI, i sindacati, ma an-

che i cattolici avevano posto alla questione della formazione culturale e dell'istruzione per le masse popolari, dopo la profonda impronta che il Fascismo aveva lasciato nella scuola ma anche nella cultura nazionale (attraverso cinema, giornali, arte) (Luperini, 1969; Chiosso, 1988; Bertoni Jovine, 2019; Cambi, 1992; Piccone Stella, 1972; Pautasso & Forti, 1975).

All'inizio degli anni Cinquanta, mentre è ancora uno studente di architettura, Danilo Dolci insegna in una scuola serale per adulti a Sesto San Giovanni dove incontra l'allora studente-lavoratore Franco Alasia, che poi diventa suo collaboratore in Sicilia nell'esperienza di Borgo di Dio e del Centro Internazionale per la Pianificazione Organica a Trappeto. Gli strumenti della raccolta di storie di vita e delle testimonianze orali, dell'autobiografia e dell'autoanalisi popolare che Alasia apprenderà da Danilo Dolci (Varvaro, 1995) saranno utilizzati anche nelle pratiche di inchiesta sociale nei suoi successivi lavori a Milano con Danilo Montaldi e diventeranno il repertorio metodologico per una ricerca sociale impegnata a comprendere le trasformazioni della società italiana, a partire dai saperi di quelle classi sociali operaie e subalterne mute per la cultura ufficiale (Bertolotti et al., 2007; Fofi et al., 2021).

Prima di trasferirsi in Sicilia Dolci conosce l'esperienza di Nomadelfia di don Zeno Saltini e del centro ecumenico giovanile valdese Agape fondato da Tullio Vinay: la riflessione sullo sviluppo e l'esperienza delle scuole popolari sono in quegli anni profondamente intrecciate, soprattutto nell'esperienza di Dolci.

Il problema radicale per questi gruppi (Grifo, 2020; Crainz, 1996; Misiani, 2010; Zucconi, 2008) – dei quali Goffredo Fofi è stato il più capace di ricostruirne la storia, gli intrecci, le culture e le visioni politiche anche grazie alla sua straordinaria partecipazione a molte delle iniziative a cui diedero vita (Fofi, 1993) – è infatti come concepire uno sviluppo economico e culturale democratico nel pieno della ricostruzione del dopoguerra; come includere le masse contadine e popolari analfabete e povere in un grande progetto di costruzione dal basso della democrazia ma anche di un paese culturalmente nuovo; come affrontare i nodi della creazione di una democrazia sostanziale e di un intervento sulle profonde disuguaglianze sociali che, nonostante la

Repubblica e i dibattiti dell'Assemblea Costituente, erano ancora tutti da fare.

L'ispirazione cristiana (cattolici e protestanti) radicale di molte delle prime esperienze di scuole popolari è frutto di una temperie culturale in cui anche la chiesa era stata investita da una ventata di rinnovamento. Nuovi movimenti di fedeli e nuovi gruppi dell'area del dissenso cattolico richiamavano il clero al bisogno di un cristianesimo delle origini, schierato a favore dei deboli e dei poveri e ben distante dal potere temporale, alla luce delle complicità e debolezze delle istituzioni ecclesiastiche di fronte al nazifascismo prima e alle dittature emergenti in America Latina poi (Saresella, 2018; Martellini, 2008).

Gruppi ispirati dal movimento delle comunità ecclesiali di base, dalla *nouvelle théologie* di Maritain e dalla teologia della liberazione, dall'esperienza francese poi diffusa anche in Italia dei preti operai (Pilat, 1967; Godin et al., 1943; margotti, 2012; Vitale, 2017), dai pacifisti e teorici e attivisti della nonviolenza di cui la figura più importante in Italia fu Capitini, non a caso maestro anche di Dolci: queste sono alcune delle radici di un certo modo di intendere e praticare le scuole popolari come luoghi di incontro e di organizzazione per il cambiamento. Una sorta di "andata al popolo" che non voleva catechizzare le masse quanto conoscere, avvicinarsi e costruire con questo popolo – fatto di contadini senza terra, operai, immigrati dal sud, inurbati, da sempre esclusi dalla cultura ufficiale, dalla scuola e da forme di espressione e racconto di sé – una nuova cultura e anche una nuova società.

> Il movimento delle scuole popolari è stato caratterizzato fin dal suo inizio (che si può porre grosso modo nella seconda metà degli anni '60) da una grande eterogeneità: erano presenti gruppi della "contestazione cattolica", altri legati al PCI, ai sindacati, e anche gruppi apolitici, tenuti insieme da un puro attivismo sociale. Le due componenti fondamentali erano quella cattolica e una componente che si può definire genericamente "populista".
>
> Dopo il 1967 un grande impulso ideologico venne alle scuole popolari dagli scritti di don Milani e dall'esempio

> della scuola di Barbiana. Senza entrare nel merito della grande ricchezza di spunti di quella esperienza ormai storica, ricordiamo ora quale ne era la premessa fondamentale: la convinzione che "al povero manca solo la parola". Su questa base hanno potuto spesso ritenere di avere un ruolo politico da svolgere tra le masse, studenti e intellettuali che erano lontani loro stessi dalla politica (ma avevano la "parola") […] Da un punto di vista sociale, chi mandava avanti il lavoro erano soprattutto degli studenti formatisi all'interno del movimento del '68-'69, o più spesso ai suoi margini (il livello iniziale di coscienza di molte scuole non era alto), che spesso cercavano in questa forma di pratica sociale di base una via d'uscita dalle secche, prima, e dal riflusso vero e proprio, poi, di quello stesso movimento.
> ("Relazione introduttiva" all'incontro nazionale delle scuole popolari, Firenze, 4 novembre 1972, in «Bollettino di collegamento delle scuole popolari», n. 4, febbraio 1973, pp. 7-9 citata in Tornesello, 2006, p.55).

Fra le esperienze di scuole popolari di cui abbiamo traccia attraverso scritti e ricostruzioni storiche (Tornesello, 2006; Colmegna, 2011; Sardelli e Fiorucci, 2020) ci sono quelle di Gerardo Lutte fra i baraccati di Prato Rotondo a Roma e nel centro di cultura proletaria della Magliana, la Scuola 725 fra i baraccati dell'Acquedotto Felice a Roma di Don Roberto Sardelli, la scuola-comunità valdese del circolo Lombardini di Via Montegrappa a Cinisello Balsamo (Rochat, 2010), le esperienze della comunità dell'Isolotto di don Enzo Mazzi e del movimento Scuola e Quartiere di Firenze (Incatasciato, 1975).

Le scuole popolari fino alla *Lettera a una professoressa* e all'esordio del movimento degli studenti del '68 sono soprattutto esperienze di vicinanza, di resistenza e di conoscenza degli esclusi, delle loro condizioni di vita, dei loro bisogni, delle loro storie. La denuncia di don Milani dà l'avvio ad un processo di critica dell'istituzione scolastica – il prete di Barbiana parla tuttavia di scuola dell'obbligo e non dei successivi gradi di istruzione e formazione ed è bene tenerlo a mente – e dei suoi meccanismi di esclusione e selezione di classe.

Ricorda don Roberto Sardelli:

> Il problema della scuola, secondo me non gli viene data quell'importanza che noi intendemmo dargli in quel periodo. Il fatto era noto da tanto tempo, certamente, c'erano state tante persone, il Movimento di Cooperazione Educativa, forse su altri versanti la Montessori, Jean Piaget, però la questione scoppiò con don Milani. Scoppiò con don Milani perché alla base di quella scelta c'era un'opzione che gli altri esitavano in qualche modo a fare: l'opzione per i poveri. (Sardelli & Fiorucci, 2020, p. 41).

Diverse scuole popolari – soprattutto quelle che erano nate nei quartieri e nelle periferie delle grandi città dove era in atto un processo di migrazione dalle campagne – si occuparono delle questioni che affliggevano quegli abitanti delle baracche e delle "coree" durante gli anni del "miracolo" economico. Per un quadro delle condizioni di vita degli immigrati meridionali durante il boom economico nelle grandi città come Milano e Torino fondamentali sono due libri di inchiesta del tempo: Milano, Corea di Danilo Montaldi e Franco Alasia (1960) e L'immigrazione meridionale a Torino, di Goffredo Fofi (1964). Alasia e Fofi non erano due storici professionisti. Entrambi erano stati collaboratori di Danilo Dolci, il metodo era quello dell'inchiesta sociale: interviste, raccolta di storie di vita, autoanalisi popolare, capacità di stare sul campo, di osservare lo spazio e le sue reti informali, un approccio che guardava alla prima Scuola di Chicago, che stimolava la partecipazione delle persone che venivano interrogate dai ricercatori, una attitudine militante.

I riferimenti di questi lavori non sono ricerche accademiche, quanto piuttosto certa letteratura impegnata nella denuncia sociale, il reportage di inchiesta e l'inchiesta sociale militante. Si possono citare come riferimenti Carlo Levi, Rocco Scotellaro, ma anche Franco Cagnetta, Carlo Cassola e Luciano Bianciardi. Diverse di queste ricerche si erano concentrate sulla condizione dei "subalterni" (contadini senza terra, immigrati, nuovi ceti proletari urbani, operai, etc.) e pensavano l'inchiesta come uno strumento propedeutico ad un programma di intervento politico e sociale. I riferimenti di queste pratiche di ri-

cerca e intervento erano Adriano Olivetti, la Scuola di servizio sociale del CEPAS e Raniero Panzieri attraverso la rivista i «Quaderni rossi» (Pugliese, 2008; Bermani 1998).

Le scuole popolari nate fra i baraccati si occuparono delle condizioni di vita degli abitanti con un approccio di tipo missionario, spesso centrato sulla figura di sacerdoti che si facevano poveri fra i poveri e guide non solo spirituali ma anche culturali, in contrasto con i vertici ecclesiali ma anche con l'organizzazione classista dello stato: di qui la critica alla scuola laica di massa ma anche le lotte per la casa condotte con i baraccati. L'approccio dei gruppi cattolici del dissenso (Margotti e Inaudi, 2017) e delle comunità di base era infatti ispirato da una idea di chiesa come comunità da costruire con e fra i poveri – estremamente sollecita quindi verso i loro bisogni materiali, capace di ancorarsi ai loro mondi e ai loro linguaggi – ma anche con forti venature antistituzionali non solo verso le proprie gerarchie ma anche verso le istituzioni statali.

La stessa esperienza di don Milani fu caparbiamente esemplare ma irriproducibile, segnata da una certa resistenza all'apertura verso i movimenti di quegli studenti, insegnanti e intellettuali militanti lontani spesso dal mondo cattolico ma prossimi ad un bisogno di cambiamento della realtà e animati da medesimi ideali di giustizia sociale.

Alex Langer in un suo articolo su «Azione nonviolenta» del 1987 ricorda così il suo incontro con don Milani e le esortazioni che gli rivolse:

> Dovete abbandonare l'Università. Voi non fate altro che aumentare la distanza che c'è tra noi e la grande massa della gente non istruita. Fate piuttosto qualcosa per colmare quella distanza. Portate gli altri al livello in cui voi vi trovate oggi, e poi tutti insieme si farà un passo avanti, e poi un altro ancora, e così via. Ma se voi continuate a correre, gli altri non vi raggiungeranno mai. So bene che potrete trovare altri anche preti! che vi diranno il contrario e che vi troveranno mille buone ragioni per continuare i vostri studi e per diventare dei bravi medici o giudici o scienziati al servizio del popolo. Ma in realtà sarete al servizio solo del vostro privile-

> gio per curare le nostre malattie e per decidere le cause nei tribunali ci bastano i mercenari pagati, non c'è bisogno di voi. (Langer, A., Il viaggiatore leggero: scritti 1961-1995, Sellerio, Palermo, 1996, pp. 70-73).

Nonostante la sua diversa radice culturale, la *Lettera* avrà tuttavia un forte impatto anche su gruppi di insegnanti nella scuola statale, che inizieranno ad interrogarsi insieme alla questione della classe anche sul tema del ruolo, del potere e dell'autoritarismo nel rapporto fra studenti e docenti.

Sono gli studenti universitari, quelli delle scuole serali e gli studenti lavoratori che in modo deciso estenderanno il problema della lingua delle culture subalterne escluse e inferiorizzate dalla scuola al tema più esteso della formazione della cultura, del sapere e dei suoi contenuti ma anche delle sue modalità di trasmissione nella scuola pubblica (Martin, 2007).

Per questi gruppi il punto non sarà più quello di "dare la parola" o di conquistare gli strumenti della lingua dominante, come lo era per don Milani.

> Quando il povero saprà dominare le parole come personaggi, la tirannia del farmacista, del comiziante e del fattore sarà spezzata. Una utopia? No. E te lo spiego con un esempio. Un medico oggi quando parla con un ingegnere o con un avvocato discute da pari a pari. Ma questo non perché ne sappia quanto loro di ingegneria o di diritto. Parla da pari a pari perché ha in comune con loro il dominio della parola. Ebbene a questa parità si può portare l'operaio e il contadino senza che la società vada a rotoli. Ci sarà sempre l'operaio e l'ingegnere, non c'è rimedio. Ma questo non importa affatto che si perpetui l'ingiustizia di oggi per cui l'ingegnere debba essere più uomo dell'operaio (chiamo uomo chi è padrone della sua lingua). Questa non fa parte delle necessità professionali, ma delle necessità di vita d'ogni uomo, dal primo all'ultimo che si vuol dir uomo. (Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Bar-

> biana, a cura di Michele Gesualdi, San Paolo, Cinisello Balsamo, 2007, p.78).

Il tema sarà infatti quello di combattere il classismo della scuola e di "prendere parola", di innescare, cioè, un processo di autoproduzione collettiva del sapere dentro e oltre gli spazi scolastici. Un processo di soggettivazione quindi che voleva cambiare i confini del campo culturale, ad esempio fra lavoro manuale e lavoro intellettuale, più che una richiesta di inclusione e di partecipazione che si sperimentava sempre connotata da subalternità al mondo della formazione intellettuale.

Nell'esperienza della scuola delle 150 ore il tema è posto in modo molto chiaro: l'accesso all'istruzione reclamato dagli operai non è una questione di emancipazione individuale (non solo), per certi versi di conquista delle possibilità di mobilità sociale per chi dalla scuola è stato escluso, non ha una funzione (solo) risarcitoria, ma è una questione di occupazione di uno spazio, per trasformarlo alla luce della propria cultura e di una cultura che risponda ai propri bisogni e domande.

In un documento del 1973 della FLM di Reggio Emilia è ben esplicitato il progetto culturale del sindacato unitario dei metalmeccanici nella lotta per le 150 ore:

> La conclusione della vertenza contrattuale dei metalmeccanici ha sancito l'acquisizione delle 150 ore in tre anni come diminuzione ugualmente retribuita dell'orario di lavoro da utilizzarsi per lo studio. Esplicitamente l'ipotesi conclusiva afferma la formazione culturale (e non la specializzazione professionale) come l'elemento predominante a cui destinare le 150 ore. Un fatto di grande importanza politica e una novità assoluta nelle vicende della lotta operaia nel nostro Paese (e forse non solo del nostro Paese). Non si tratta infatti di una rivendicazione di aiuto ad alcuni lavoratori che studiano, di agevolazione al conseguimento di questo o quel diploma (magari per cercare di venir via dalla fabbrica). Per la prima volta viene introdotto il principio del diritto allo studio in generale, non finalizzato alle utilità

aziendalistiche né al conseguimento di un titolo scolastico, ma per l'arricchimento culturale di tutti i lavoratori, come tentativo di rottura della separazione tra lavoro e studio. Si apre così una strada che tende a mettere in discussione uno dei cardini del potere del capitale: la separazione tra lavoro e studio, tra lavoro manuale e lavoro intellettuale come strumento formidabile per costringere l'operaio a giustificare il potere del padrone in quanto unica possibilità di mettere in un rapporto fra di loro scienza, cultura e produzione. Nelle lotte degli ultimi anni la classe operaia ha messo in discussione l'attuale organizzazione del lavoro, ha deciso di cominciare a cambiarla, ha sempre più scoperto quindi che su questa strada impadronirsi del sapere è un elemento decisivo per crescere. Il capitale, nel suo sviluppo, da una parte ha bisogno da parte dei lavoratori della capacità di produrre di più, di far funzionare macchinari sempre più complessi, dall'altra cerca di ottundere e istupidire questa capacità evocata perché sa che, se si sviluppasse realmente, ciò contrasterebbe profondamente col proprio potere. Il discorso avviato dalle 150 ore si muove in questa contraddizione, inserendovi gli interessi reali dei lavoratori. La stessa conquista dell'inquadramento unico, se vista unificata con il lavoro-studio, assume senza equivoci il suo significato reale: non solo un momento di importante avvicinamento salariale tra operai ed impiegati, ma prima di tutto la coscienza della necessità di superare la divisione tra "lavoro manuale" e "lavoro intellettuale" e di abbattere gli steccati che vengono messi con il solo significato di impedire l'unificazione.

Come tutti gli obiettivi e le conquiste reali della classe operaia, questa conquista delle 150 ore è un momento che tende alla unificazione tra i lavoratori, al collegamento intorno agli operai di vasti strati sociali ed alla soluzione nel senso giusto dei problemi sociali e economici del Paese. La strada del diritto allo studio per tutti i lavoratori unifica i lavoratori stessi. Ad esempio, toglie i lavoratori studenti da una condizione equivoca

e frustrante d'isolamento, apre non una prospettiva d'illusoria soluzione individuale dei propri problemi (e come tale aumento di divisione); ma una prospettiva di soluzione collettiva reale, sul piano del potere fra le classi. Questa strada tende a far funzionare inoltre un discorso nuovo con gli insegnanti e gli studenti, aprendo una breccia nel muro che li divide dalla fabbrica, aprendo spazi di comunicazione reale con quel «ghetto» (magari d'oro), ma sempre «ghetto» che è la scuola. (...) Nello stesso momento in cui si afferma la volontà del capitale di diminuire l'occupazione ed aumentare lo sfruttamento, il discorso delle 150 ore tende (pur nel suo piccolo) ad affermare una strada radicalmente diversa: meno ore di lavoro, ore di studio con uguale salario, più lavoratori con più qualificazione collettiva. Certo di per sé la conquista delle 150 ore non garantisce che venga percorsa la strada a cui qui si è fatto riferimento.

Può anche accadere che questa prima, piccola, ma importante conquista venga risucchiata su strade più tradizionali e meno interessanti (qualche ora in più per pochi lavoratori-studenti, qualche ora per corsi aziendali…). Questo però dipende in notevole misura dalla gestione che sapremo fare di questa conquista. Bisognerà evitare infatti che queste ore vengano lasciate alla utilizzazione individuale, bisognerà che i Consigli di Fabbrica e di Zona gestiscano una utilizzazione collettiva di gran parte dei lavoratori di queste ore, rivendicando nei confronti della scuola corsi, insegnanti, orari appositi, strutture scolastiche. Si apre su questo terreno la necessità di un confronto rapido ed impegnativo, di comune interesse, fra i Consigli di Fabbrica e di Zona, gli insegnanti e le loro organizzazioni e gli studenti. Un confronto che, chiamando in causa anche gli stessi organi di potere dello Stato nelle sue varie articolazioni (Regioni e Enti locali), verificherà la loro capacità di aprirsi alle spinte innovative delle lotte operaie. (Editoriale di «Iniziativa operaia», numero unico della FLM di Reggio Emilia, aprile 1973, riportato in:

> http://fc.retecivica.milano.it/rcmweb/edaweb/miowe
> b/Iniziativa%20operaia.htm)

Due sono quindi gli obiettivi delle 150 ore. Il primo è di tipo strategico: la ricomposizione sociale delle lotte dentro/fuori la fabbrica con una estensione alla scuola delle lotte collettive per l'uguaglianza e la ridistribuzione del movimento operaio. Il secondo obiettivo è di tipo culturale ed è profondamente influenzato dal movimento degli studenti e potrebbe essere riassunto nella messa in questione di quale cultura, quale formazione, per quali studenti. L'idea dell'istruzione come campo di emancipazione personale, ma anche la messa in questione dei processi di formazione del sapere costruiti da sempre dalle classi sociali dominanti, espressione di una cultura lontana dall'esperienza dei lavoratori e delle classi popolari è ben riassunta da Domenico Panetta. Operaio calabrese trentatreenne alla catena di montaggio della Fiat di Mirafiori e studente nei corsi serali intervistato sull'Illustrato Fiat – il bimestrale interno per i dipendenti della Fiat – dice:

> Mi sono iscritto alla scuola media perché sono stanco di appartenere alla categoria di quelli che non sanno. Le categorie sono sempre due, oggi come ieri: quelli che sanno e quelli che non sanno. Io ho due bambini e voglio essere in grado, un giorno, di insegnar loro qualcosa. (...)". [Alla domanda se ha riserve sulla scuola che frequenta risponde:] "Si, una, che riguarda i libri. Troppo elementari, senza nessun problema vivo, fatti su misura per un certo tipo di allievo, che in fondo deve solo veder sottolineate dal libro le idee che ha già in testa. Noi lavoratori studenti studiamo più sui giornali che sui libri: ed è logico che certe frasi trite, certi luoghi comuni che i nostri libri ancora riportano ci infastidiscano e non fanno altro che rivelare l'insufficienza dei testi scolastici.
> (Dal periodico mensile del gruppo Fiat, «IllustratoFiat» - A.XIX (1971) n.04, aprile).

Sarà nell'esperienza delle 150 ore che l'organizzazione didattica gestita collettivamente da studenti e insegnanti imprimerà una decisa curvatura politica alla rivendicazione del diritto allo studio per gli adulti lavoratori, anche a partire dai contenuti dei corsi, sia quelli per il diploma di scuola media e superiore che nei seminari universitari, all'interno dei quali le "materie" erano organizzate principalmente intorno a cinque tematiche: fabbrica, salute, territorio, politica e informazione (Pongiluppi, 2021).

Molto rilevante nell'esperienza delle 150 ore fu anche l'impegno di una avanguardia di giovani insegnanti-militanti formatisi dentro i metodi dell'educazione attiva, del femminismo e della critica all'autoritarismo nella scuola e nell'università e ai quali si deve la conservazione dei materiali prodotti da questi corsi e la documentazione e trasmissione dell'esperienza (Lauria, 2012; Melchiori, 1987)2.

3. Dalla cultura operaia al lifelong learning

I timori e i rischi che già nel 1973 i sindacati avvertivano, ovvero che la conquista delle 150 ore perdesse i suoi caratteri di riappropriazione collettiva del sapere, di messa in questione del carattere selettivo e di classe della scuola e che si risolvesse in un percorso di formazione professionalizzante per la promozione individuale e di ruolo dentro i luoghi del lavoro erano timori in parte fondati. Sono state altre però le motivazioni che hanno portato questo istituto ad un profondo cambiamento rispetto a quelle che preoccupavano il sindacato di allora.

Più che l'appropriazione da parte delle forze produttive delle 150 ore, gli ostacoli posti dagli enti locali e nazionali all'attuazione di questi corsi e le motivazioni individualistiche che spingevano parte dei lavoratori a percorsi di promozione di sé piuttosto che ad una saldatura fra movimento operaio, movimento studentesco e le mille realtà di controscuola, doposcuola autorganizzati, scuole popolari e lotte di gruppi di insegnanti dentro la scuola pubblica statale, furono le nuove culture politiche e le trasformazioni sociali a modificare le 150 ore.

Innanzitutto ci fu la perdita di coesione politica del movimento operaio, che portò l'esperienza del sindacato unitario del FLM – da

cui era partita la lotta per le 150 ore – a sfaldarsi nel 1984; in secondo luogo la fase di ritiro dagli spazi di organizzazione politica collettiva degli anni Ottanta, almeno da parte dei soggetti che erano stati protagonisti della stagione dei movimenti degli anni Sessanta e Settanta (Crainz, 2003), trovando però poi altre forme di impegno politico – meno diffuso e più di minoranze – dentro il nuovo movimento delle donne, il movimento gay, i movimenti ambientalisti e quelli legati alle subculture giovanili che daranno vita all'esperienza dei centri sociali (De Sario, 2012); infine le trasformazioni culturali, economiche e demografiche che si rifletteranno nella composizione dei nuovi studenti della scuola delle 150 ore. Già alla fine degli anni Settanta, infatti, gli operai metalmeccanici non erano più maggioritari nei corsi. Vi erano entrati infatti sia lavoratori provenienti da altri settori, ma anche casalinghe, disoccupati, giovani che non avevano la licenza media, lavoratori precari: soggetti quindi il cui legame con il sindacato era più debole (Barbano, 1982; Delai, 1977; Censis, 1976; Boschiero et al., 2015).

In una inchiesta sulle 150 ore realizzata dalla rivista militante Ombre Rosse nel 1977 Santina Mobiglia conduce una conversazione con diversi partecipanti all'esperienza, che già allora evidenziano alcune difficoltà che emergono dai corsi:

> […] negli ultimi due anni si è riusciti ad allargare l'ingresso a nuove categorie di lavoratori, ma il problema che ci siamo trovati di fronte è stato quello di come unificarle realmente. Nei coordinamenti sindacali rispetto alla formulazione dei programmi non si era tenuto conto dell'eterogeneità dei frequentanti, e ciò ha prodotto contraddizioni. Si era partiti da tematiche molto «operaie» o «da militanti»: ambiente di lavoro, busta-paga, crisi economica ecc. che non riuscivano più a coinvolgere tutti i partecipanti. In alcuni corsi questi sono riusciti a mettere in discussione l'impostazione: ad es. in un corso che conosco le lavoratrici ospedaliere hanno imposto la tematica della condizione femminile e si potrebbero fare altri esempi, da altre parti invece si è verificata una certa disgregazione.

> Un problema particolare sono stati i giovani e i giovanissimi che, soprattutto in certe zone e nell'ultimo anno, sono entrati in numero massiccio, cogliendoci impreparati. Dove questi costituivano un nucleo massiccio, la loro tendenza era di aggregarsi e fare classi tutte di loro, col rischio di fare classi-ghetto separate dagli altri lavoratori all'interno della scuola. La maggioranza dei giovani inoltre, essendo apprendisti o senza contratto, ha frequentato al di fuori di ogni orario di lavoro, cioè di sera. Arrivavano stanchissimi e con un rifiuto della scuola che non riuscivano a seguire. Venivano con una grossa carica aggressiva verso tutto, la società, il lavoro, la scuola; la loro reale esigenza era di stare insieme, erano contenti di questo, non gliene fregava niente di discutere, leggere o studiare. Da questo però è nato il positivo: dove gli insegnanti non hanno voluto imporre i loro contenuti o le loro materie, sono stati a sentire ciò che i giovani si raccontavano fra loro, magari gli scherzi, le battute, le barzellette, imparando da loro, si è recuperato il casino in modi nuovi di associarsi, stare insieme, anche divertirsi. In altri casi invece, dove gli insegnanti non hanno saputo mettersi sul piano dei giovani, i risultati sono stati disastrosi: assenteismo massiccio, disgregazione. (…) I giovani si sono integrati quando hanno trovato una scuola diversa da quella che rifiutavano e li aveva rifiutati, quando trovavano spazio per discutere i problemi della loro condizione. Questo dà importanti indicazioni per cambiare la scuola dei giovani. Bisogna trarli questi insegnamenti per battere l'emarginazione dei giovani nella scuola normale. (Mobiglia, 1977, p. 67)

Come rileva Capecchi: «La scuola delle 150 ore è stata per molto tempo considerata il tentativo più organico di formalizzazione culturale di se stessa della classe operaia italiana, in un momento particolarmente alto della sua capacità di lotta e di organizzazione e quindi della sua radicalità di classe» (Capecchi et al., 1994), ma le difficoltà del trasferimento di questa conquista sindacale e del suo progetto culturale ad un più vasto mondo sociale hanno determinato lo sciogliersi

delle 150 ore in un progetto – a questo punto meno connesso con i caratteri di autocoscienza e formazione di classe degli operai – nell'alveo di quello che già dagli anni Settanta a livello europeo veniva chiamato lifelong learning, ovvero la formazione permanente per gli adulti. Fu anche il sindacato quindi ad entrare in difficoltà nella gestione di corsi che da conquista operaia si erano trasformati in conquista generale del diritto allo studio per tutti coloro che ne erano stati sino ad allora esclusi. La perdita di protagonismo dei consigli di fabbrica e di zona, che avevano costituito, nell'esperienza delle 150 ore, lo strumento per l'articolazione territoriale dei corsi, segnavano, anche a livello più generale, la perdita di spazio nel sindacato delle sue basi più avanzate, ma anche di un progetto culturale e politico che partiva dalla fabbrica ma si espandeva oltre i luoghi del lavoro operaio.

Nel 1972, il rapporto dell'UNESCO della Commissione Faure dal titolo *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* introduceva il concetto di *lifelong education*. Nonostante sia spesso citato come un documento ispirato da ideali di emancipazione individuale e collettiva attraverso l'educazione e orientato alla rivendicazione dell'autorealizzazione di sé in senso ampio e sicuramente rifletta l'orientamento di una pedagogia progressista, il rapporto Faure contiene in sé un approccio più esortativo e ideale che una proposta incisiva. La concezione di *lifelong education* che scaturisce da questo documento – ma potremmo dire della maggior parte dei documenti di indirizzo di istituzioni sovranazionali di grande prestigio ma con pochi strumenti di applicazione alle realtà nazionali e locali – manca infatti di una analisi, se non generica, dei processi di distribuzione ineguale del capitale sociale e culturale e dei determinanti sociali che li condizionano e che sono all'origine della disuguaglianza nei livelli di istruzione. In sintesi, una visione certo innovatrice dell'educazione agli adulti, ma con un approccio dall'alto e che poco mette in questione i processi di costruzione del sapere (i suoi contenuti, i suoi luoghi di produzione e i suoi soggetti produttori con le loro finalità), limitandosi per certi versi ad una questione di accesso ad esso.

Forse è proprio per questi limiti ideologici intrinseci che il concetto di educazione lungo il corso della vita verrà progressivamente spo-

liticizzato nella formulazione del lifelong learning attuale, inteso come uno strumento di adattamento continuo alle richieste del mercato del lavoro di individui (senza connotazioni sociali, di classe, culturali, di genere, di generazione) chiamati ad essere cittadini attraverso la loro partecipazione ad una economia della crescita e della competitività dei mercati europei nell'economia globale: un approccio economicista che restringe il concetto di democrazia a quello di integrazione e declina quest'ultima dentro i confini non certo neutrali del mercato del lavoro, delle sue regole e dei suoi processi di soggettivazione politica (Tuschling & Engemann, 2006; Fejes & Nicoll, 2008; Biesta, 2006 e 2011; Field, 2000; Barros, 2012; Galimberti; 2017).

In questo senso il lifelong learning diventa una sorta di puntello del concetto di occupabilità. Nella Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente che saranno adottate come quadro di riferimento complessivo in molti ambiti – dalla scuola, alla formazione professionale, alla formazione per gli adulti – si recita:

> È necessario che le persone possiedano il giusto corredo di abilità e competenze per mantenere il tenore di vita attuale, sostenere alti tassi di occupazione e promuovere la coesione sociale in previsione della società e del mondo del lavoro di domani. Sostenere nell'intera Europa coloro che acquisiscono le abilità e le competenze necessarie per la realizzazione personale, la salute, l'occupabilità e l'inclusione sociale contribuisce a rafforzare la resilienza dell'Europa in un'epoca di cambiamenti rapidi e profondi.
> https://eur-lex.europa.eu/legalcotent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

L'apprendimento permanente si configura così come un processo di preparazione continua di tipo individuale e prestazionale della persona alle richieste di un mercato del lavoro che si presenta come razionale, naturale e ineluttabile nel suo paradigma di funzionamento (Tramma, 2019). Il cuore di questo paradigma è la flessibilità intesa

come flessibilità dell'occupazione, che si traduce quindi in una moltiplicazione di tipologie di contratto di lavoro a tempo (lavoro atipico) attraverso cui la "merce lavoro" viene scambiata in modo deregolato e fuori dalle zone di contrattazione dei sindacati, e come flessibilità della prestazione. Quest'ultima fa riferimento alla possibilità per l'impresa di un controllo totale dell'organizzazione del tempo e delle modalità della produzione ma anche della differenziazione dei salari in base a criteri di produttività individuali (Gallino, 2007).

Il *lifelong learning* con il suo apparato di competenze-chiave (European Commission, 2019) descritte attraverso una tripartizione fra saperi, abilità e attitudini da sviluppare per essere sempre pronti ad essere scelti dal mercato del lavoro, si presenta come un innovativo strumento di disciplinamento della persona, piuttosto che come un mezzo di emancipazione e di formazione culturale di sé e per sé.

Uno dei paradossi di tale paradigma è che mentre chi lavora nei campi dell'istruzione-educazione-formazione è chiamato a vario titolo ad implementare una cultura dell'adattamento continuo alle condizioni del mercato del lavoro, contemporaneamente è sottoposto ad una precarizzazione delle condizioni del proprio lavoro (Curcio, 2014; Busso & Lanunziata, 2016; Carbone, 2018; Caselli et al., 2019; WhoCares Bologna, 2022; Giullari, 2024), soprattutto quando opera all'interno di un terzo settore che ha fatto della sussidiarietà, piuttosto che della mutualità, il proprio modello.

Le critiche al concetto di lifelong learning non sono recenti, nonostante siano state riprese e approfondite attraverso le ricerche, fra gli altri, di Gert Biesta e Stephen Ball, seppure da prospettive diverse.

Biesta muove una critica al paradigma del *lifelong learnig* soprattutto a partire dal riduzionismo individualistico che la nozione di apprendimento porta con sé, così come dall'esclusiva attenzione che esso accorda al processo di apprendimento rimanendo però un paradigma apparentemente neutrale – cioè, vuoto e privo di direzione – rispetto ai contenuti. Tale indifferenza circa i contenuti dell'insegnamento – che sparisce di fronte alla assoluta centralità della ginnastica dell'apprendimento continuo nei processi di *learnification* – ben riassunto nel mantra tautologico dell'imparare ad imparare – non è per Biesta un effetto secondario della learning society, quanto

l'applicazione delle logiche neoliberiste ai processi educativi, che vengono quindi piegati a risolversi in una adattabilità-resilienza senza resistenza all'unica società possibile, quella del qui e ora, senza altra immaginazione possibile. Per Biesta invece la resistenza più che la resilienza è il cardine del processo di crescita e di presa di coscienza di sé: la resistenza del mondo a sé stessi, di sé stessi al mondo, l'infinito dialogo e tentativo di non distruggere e di non distruggersi provando ad essere nella realtà.

> The encounter with the world – material or social – manifests itself in the experience of resistance. When we encounter resistance, when something or someone resists our intentions, our actions or our initiatives, we experience that the world is not a construction, and particularly not our construction, but that it exists in its own right. We encounter and experience, in other words, that the world is real. Experiencing resistance is in many ways a frustrating experience, as it shows us that there is something 'in our way', something that prevents us from realising – literally: making real – what we want to do or bring about. So the key question in relation to what it means to exist in the world is what we do when we encounter resistance, how we respond in the face of the experience of resistance.
> (…) The middle ground between world-destruction and self-destruction is therefore a thoroughly worldly space. It is also, then, a thoroughly educational space, not because there may be all kind of things one can learn there, but because it is a space that teaches you something that is fundamental about human existence, namely that you are not alone. (Biesta, 2018, p. 16).

La critica di Stephen Ball alla learning society è invece meno centrata su come essa produca la dislocazione concettuale e lo svuotamento di contenuti del processo educativo e più focalizzata sul tipo di governamentalità dei soggetti che essa produce, su quelle «tecniche del sé» (Foucault, 2001) per Ball influenzate dal dominio neoliberale attraverso la pedagogizzazione indiscriminata di ogni ambito della vi-

ta sociale. In questo scenario l'apprendimento è una attività infinita, che occupa ogni spazio e tempo della vita umana, in una costante disponibilità alla rieducazione e alla riqualificazione che si basa sull'oblio di abitudini pregresse. Ciò che è richiesto al soggetto dalla learning society secondo Ball è una inconsistenza personale, un sé senza stratificazioni, che possa liberarsi dal peso dell'esperienza perché l'esperienza che segna è un ostacolo al cambiamento. Piuttosto nei tropi del lifelong learning sono mobilitati i concetti di adattabilità innovazione, cambiamento, flessibilità in una sorta di darwinismo economico in cui l'ingiunzione è quella di adattarsi ed evolversi nel nuovo sistema oppure diventare irrilevanti ed esclusi. (Ball, 2009, p.203).

> Those deemed unfit within these conditions of freedom are subject to interventions of remediation, and enforced activation within workfare social policies which are aimed at cultivating appropriate personal attributes like self-esteem, self-confidence, self-motivation, ambition and efficacy. For the social excluded, without protective structures this can easily become "an individualism of dispossession, an inexorable form of destitution and loneliness" (Santos, 1995). You get blamed for your failure to inhabit the new persona successfully. Those who fail, are seen as having diminished selves (Ecclestone, 2007), as vulnerable, at risk, fragile, they are both pathologised and stigmatised. Falk argues that LLL now acts to make education more intrusive and more damning of those who choose not to engage in it (Falk, 1999). It is at this point that the state acts when there is a failure of responsibility "a process at once economic and moral" (Peters, 2001, p. 61) the state intervenes, as an authoritarian moral agent. (Ball, 2009, p. 207).

Ettore Gelpi (Riccardi, 2014), responsabile per vent'anni dell'unità di educazione permanente dell'Unesco, aveva molto creduto nelle possibilità dell'educazione permanente di imporsi come una educazione decoloniale, che nasce dal basso, prodotto di lotte sociali di

lungo periodo, radicata nei territori e non rivolta solo alla formazione al lavoro, ma come "educazione a tutto campo" (Griffin, 1988), capace di emergere da contesti non formali, dalla vita quotidiana e sociale, una educazione per tutti e da tutti. La preoccupazione di Gelpi e la sua partecipazione al dibattito all'interno dell'Unesco su questi temi fra gli anni '70 e '80 era improntata al fatto che l'istruzione non fosse confusa con la formazione al lavoro e quindi che la *lifelong education* non si rivelasse una retorica incapace di favorire la diffusione del diritto all'istruzione in tutti i paesi e non fosse quindi ridotta ad una prospettiva economicista quale quella della formazione al lavoro (Gelpi, 2002). Per Gelpi l'approccio proposto da Unesco doveva essere capace di riconoscere i saperi e le culture che le comunità generano come risposta ai propri bisogni e doveva conservare in sé come centrali gli apporti emancipatori e collettivi elaborati dall'educazione popolare – dalle esperienze italiane come quella delle 150 ore, ma anche dalle esperienze francesi come quelle di *Peuple et Culture* scaturite dai governi dei Fronti popolari.

La critica al *lifelong learning* portata avanti ormai da una nutrita corrente internazionale di studiosi già citati in precedenza – e di cui Biesta e Ball sono i rappresentanti forse più presenti nel dibattito critico sociopedagogico italiano – corre un rischio quando non si è disposti a "risalire la corrente": quello di portare avanti una critica al presente senza la profondità di orizzonte di un paradigma alternativo, radicato e fondato in linguaggi e immaginari diversi. Tale rischio si traduce nell'osservare un campo conflittuale, ricco di dimensioni e di posizioni – geografiche, culturali, politiche – differenti come quello del dibattito politico-pedagogico sull'educazione permanente come un campo astorico, ovvero reso monodimensionale dal presentismo con cui la stessa ideologia neoliberista tende imporre i propri costrutti. E invece, è ed è sempre stato, un campo conflittuale, in cui la sfida è stata non solo quella di mettere in campo una critica ai linguaggi e ai paradigmi delle risorse umane osservando le politiche come dispositivi, ma anche di operare attraverso metodologie, esperienze, gruppi per un diverso modello di educazione, creando cioè dei controdispositivi, pur se minoritari, ma a partire dal piano delle pratiche, delle socialità che esse possono generare, dei saperi che possono svilupparsi e

trasmettersi in modo orizzontale fra chi vi opera in termini di cultura professionale e politica.

La sfida in fondo è quella che parte dai principi stessi dell'educazione popolare: dopo aver "smontato" il mondo così come esso ci appare nella sua immutabile naturalezza e per come esso si dice come verità, provare anche a ricostruire la propria possibilità di mondo attraverso autonomia, autopoiesi, autorganizzazione. Un processo quest'ultimo che non avviene mai solo nel sé dell'individuo, ovvero in termini di trasformazione personale e psicologica, ma nell'interdipendenza delle relazioni fra il sé, gli altri e l'ambiente e come movimento collettivo.

4. Le scuole per gli immigrati

Il sistema dell'educazione agli adulti in Italia, che oggi si svolge in parte all'interno dei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti), è un mondo molto differente da quello dell'esperienza delle 150 ore per molte ragioni, in primo luogo per la delega dei corsi delle 150 ore all'istituzione scolastica ufficiale, per la perdita di quegli spazi di partecipazione e di cogestione – il ruolo dei consigli di fabbrica nella gestione dei corsi tra la scuola e un sindacato oggi non più soggetto unitario dall'identità forte – ma anche per i diversi tipi di domande e bisogni formativi con cui gli studenti si rivolgono a questi corsi (Causarano e Zazzara, 2015).

La stessa ricerca storica su questo cambio di paradigma è disorganica e non sono numerosi gli studi (Colosio, 2015; Cornacchia, 2012; Pizzolato & Pongiluppi, 2025) che ricostruiscano non solo i passaggi amministrativi – dalle 150 ore ai Centri Territoriali permanenti (CTP) e da questi agli attuali CPIA, ma anche le riflessioni politico-culturali che segnarono progressivamente lo sciogliersi di una conquista frutto della lotta sindacale degli operai metalmeccanici nel sistema pubblico di istruzione e formazione ma anche in uno dei nodi importanti delle politiche di integrazione dei migranti.

Attualmente i percorsi di istruzione nei CPIA sono divisi in tre livelli: percorsi di istruzione di primo livello, che consentono di conseguire un certificazione attestante l'acquisizione di competenze di base

legate al primo ciclo di istruzione obbligatorio (il percorso forse più vicino a quella che era la realtà delle 150 ore); percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana finalizzati all'acquisizione del livello A2; percorsi di istruzione di secondo livello finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica (le ex scuole serali per adulti). Nei primi due percorsi dei CPIA si trovano in maggioranza pressoché assoluta adulti di origine migrante e minori di 15/16 anni giunti in Italia senza un titolo di istruzione dai loro paesi (molti minori stranieri non accompagnati o minori ricongiunti con le famiglie).

I percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana L2 per stranieri adulti possono essere svolti anche all'esterno dei CPIA, ma le certificazioni dei titoli di possesso dei livelli linguistici A2 utili per il permesso di soggiorno di lunga durata per i cittadini stranieri e per le certificazioni scolastiche (diploma di scuola secondaria di primo e di secondo grado) possono essere rilasciati solo da enti certificatori, CPIA, scuole.

Già nell'organizzazione dei corsi è molto evidente l'adattamento dei CPIA ad un bisogno che dagli anni Novanta – la fase di consolidamento dell'immigrazione in Italia (Colucci, 2018) – iniziò ad emergere nella società, portando anche le istituzioni a strutturare quelle politiche per l'integrazione che negli anni successivi conquistarono il centro della discussione pubblica divenendo politiche strutturali, ma anche ridisegnando la mappa degli schieramenti politico-ideologici delle compagni politiche tradizionali.

La transizione dai corsi delle 150 ore ai CPT e poi CPIA, l'istituzionalizzazione dell'esperienza e anche la perdita, in questo passaggio, del protagonismo degli studenti sia come dato organizzativo dei corsi che in termini di spinta dei partecipanti, contribuiscono all'impressione di una forte cesura fra i due momenti.

Nei corsi istituzionali il paradigma dell'integrazione dei migranti prende corpo attraverso il potere che viene loro conferito nel rilascio delle certificazioni linguistiche necessarie per l'ottenimento dei titoli di soggiorno per gli adulti ma anche per il loro ruolo nell'inclusione scolastica, soprattutto nella secondaria di secondo grado, dei minori che arrivano già adolescenti in Italia. Il processo di riflessione che si

avvia e coinvolge una minoranza di insegnanti e figure specializzate dentro questi corsi non è tutto schiacciato sul costrutto dell'integrazione: alle prese con l'alfabetizzazione e l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda (L2) si sviluppa infatti una prolifica ricerca a partire dalle pratiche soprattutto di insegnanti, glottodidatti, mediatori linguistici (Balboni, 2010; Fiorucci, 2004) che produrrà una ampia letteratura su tecniche didattiche, metodologie dell'educazione informale agli adulti, approccio interculturale all'insegnamento della lingua ma anche – più avanti – non assimilazionista e plurilinguistico (Favaro, 1984; Favaro, 1990; Demetrio & Favaro, 2002; Borghetti, 2016; Bonfiglio, 2010; Minuz et al., 2022).

Accanto all'evolversi delle 150 ore in CPT e poi in CPIA e dei suoi attori come agenti delle politiche di integrazione formali attraverso le certificazioni linguistiche, emerge anche un mondo più informale di scuole di italiano per migranti ad opera di piccole associazioni e gruppi su base volontaria.

È quasi impossibile oggi ricostruire la frastagliata esperienza dei corsi di italiano per adulti migranti o avere un quadro complessivo delle realtà che li hanno organizzati e animati anche a livello territoriale: esistono una pluralità di approcci, storie ed esperienze, una parte di esse legate alle pratiche di attivismo antirazzista sviluppatosi in Italia a partire dagli anni Novanta. In queste esperienze le politiche di integrazione formali vengono messe in questione e criticate come escludenti verso tutti quei migranti che non hanno titoli di soggiorno regolari: è con la legge Martelli del 1990 che l'immigrazione, infatti, inizia ad essere regolata non solo per via amministrativa, si iniziano a restringere le possibilità di ingresso attraverso un sistema di visti e di parziale programmazione dei flussi e vengono aumentate le attività di controllo alla frontiera. La vicenda di Jerry Masslo – e la prima grande manifestazione antirazzista in Italia che avvenne a Roma il 7 ottobre 1989 all'indomani del suo assassinio – porta, inoltre, anche all'attenzione pubblica la figura del migrante irregolare, del suo sfruttamento lavorativo e della violenza a cui sono sottoposte le vite di quelli che venivano definiti "invisibili", "clandestini" o sulla scorta delle vicende e delle mobilitazioni francesi "*sans- papier*" (Piro, 2020; Colucci, 2018).

Diverse delle esperienze delle scuole di italiano autorganizzate che nascono nelle diverse città si riconnettono per ispirazione e idealmente alla storia delle scuole popolari – di matrice religiosa e non – come quelle prima accennate, alle rivendicazioni del diritto alla formazione e allo studio portate avanti dalla scuola delle 150 ore e più in generale alle pedagogie attive e antiautoritarie e alle esperienze di controscuola sviluppate dalle organizzazioni della nuova sinistra e dai sindacati negli anni Settanta. La maggior parte dei volontari ed attivisti che operano in questi corsi e scuole non ha però una conoscenza approfondita delle innovazioni didattiche sviluppate all'interno di queste esperienze, né porta avanti in modo consapevole una riflessione critica complessiva dei processi di costruzione del sapere all'interno delle proprie realtà: è per certi versi mancata fra le generazioni di militanti e attivisti la trasmissione dell'importanza – e dell'esperienza – del campo culturale, educativo e formativo come campo di lotta e di rivendicazione politica rilevante all'interno di una più complessiva lotta sui temi della ridistribuzione, delle disuguaglianze ma anche delle identità (Piva, 2015)5.

Poche sono le ricerche che riconnettono esplicitamente le pratiche sviluppate all'interno delle scuole popolari e delle 150 ore con l'esperienza svoltasi all'interno dei CPIA e delle scuole per migranti autorganizzate. L'insegnamento dell'italiano L2 agli stranieri nei contesti formali è stato affrontato in letteratura soprattutto come una questione linguistica, attraverso gli strumenti della glottodidattica e dentro la lente della pedagogia interculturale. Le radici culturali e storiche della riflessione sulla lingua e sul sapere dentro la scuola e nell'educazione popolare sono state del tutto rimosse, all'interno di un approccio depoliticizzato alle dimensioni coloniali dell'apprendimento linguistico e alla relazione di potere fra studenti e insegnanti dentro una scuola che è divenuta nodo importante del sistema delle politiche migratorie. Che il sapere sia un campo di autocoscienza, emancipazione e costruzione della comunità democratica per chi vive condizioni di subalternità economica, politica e sociale è un elemento che delle lotte precedenti è andato perduto.

Oggi il terreno politico di rivendicazione su diritti riguardanti il nesso identità/saperi/culture – le lotte per il riconoscimento – sem-

bra appannaggio dei ceti medi progressisti politicizzati, mentre le lotte per la ridistribuzione (Fraser & Honneth, 2020) – la triade reddito, casa, lavoro – appaiono un campo di rivendicazione in dismissione o che interessa una larga massa di lavoratori iperprecarizzati che però non trova rappresentanza politica, è alle prese con una organizzazione sindacale combattiva ma minoritaria e frammentata, ad esempio nel settore della logistica, le cui istanze e discorsi non hanno nessuno spazio nel dibattito mediatico e culturale, essendo rappresentate come mere vertenze economiche settoriali.

La mancanza di una cornice organica all'interno della quale le esperienze di scuole di italiano per migranti si collocano ma anche l'assenza di forme di coordinamento fra di esse, così come i profili e le condizioni precarie di vita di chi le frequenta, le rendono spesso esse stesse esperienze precarie e dai limitati orizzonti politici collettivi, pur rappresentando spazi di incontro inediti, umanamente ricchi e spontanei fra migranti e attivisti antirazzisti. È così soprattutto per le scuole di italiano che sono portate avanti spesso dallo sforzo esclusivo di volontari e si dispiegano dentro spazi sociali (sedi di piccole associazioni) o politico-sociali (centri sociali autorganizzati).

Ci sono tuttavia alcune esperienze di scuole popolari per migranti che, grazie alla loro capacità e possibilità di strutturarsi nel tempo – ad esempio in termini di associazioni con piccoli finanziamenti stabili – e alla presenza in esse di insegnanti ed educatori che partecipano e si sono formati all'interno dei gruppi che portano vanati in Italia l'esperienza dell'attivismo pedagogico (di origine francese) come il CEMEA (Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva) (Bordat, 1976; Beattie,1998; Vennin, 2017; Libretti Baldeschi, 1996) e l'MCE (Movimento di Cooperazione Educativa) (Catarsi e MCE, 1999; Bandini, 2013), sono divenute realtà di riferimento in Italia anche per il tipo di metodologia che hanno sviluppato.

Tali scuole, fra le più note Asinitas a Roma, oltre ad adattare agli adulti migranti la ricchissima tradizione e l'archivio di pratiche ed esperienze dell'attivismo pedagogico italiano, hanno anche condotto una intensa riflessione sulle soggettività migranti, sui processi di emigrazione e immigrazione e sulle possibilità di presa di parola per i mi-

granti in un regime di subalternizzazione coloniale quale quello dell'Italia.

A differenza dei CPIA, la mancanza per queste scuole di un mandato istituzionale e formale dall'alto – non hanno un potere certificatorio della lingua – e la libertà dai vincoli del permesso di soggiorno nell'accoglienza degli studenti, le rende esperienze più prossime ad un vissuto di aspetti della migrazione non narrati e non narrabili perché evidenziano la continuità storica dello stigma coloniale che definisce il migrante come "altro" da sé, corpo estraneo alla società e quindi escluso dalla piena cittadinanza, anche se "risorsa umana" economicamente necessaria al mercato del lavoro (Sayad, 2002).

È in questa consapevolezza critica della condizione migrante, una condizione che parla e rivela o tace e nasconde prima di tutto la cultura del colono, che dentro alcune scuole si è andato costituendo un metodo che sull'autobiografia, sulla storia di vita e sulla costruzione di spazi di narrazione di sé (Triulzi, 2020; Mammarella et al., 2009) ha costituito il proprio metodo.

In questo senso, il compito di queste scuole non è quello di "formare" lo straniero alla lingua del colono, ma quello di contribuire alla costruzione di una lingua decoloniale, dopo aver demolito l'univocità della propria lingua. Si tratta di un approccio alla lingua e alla relazione quindi che, rispetto al paradigma interculturale, mette più decisamente al centro le questioni della storia, del potere, della disuguaglianza che l'incontro con l'altro solleva, non solo a chi non vive la condizione migrante, ma in generale a chi è definito cittadino grazie ad un confine tracciato sull'esclusione degli altri.

5. Scrivere l'esperienza educativa

Abbiamo analizzato alcune delle questioni che hanno accompagnato – e non preceduto a priori – l'esperienza della Scuola delle Donne e la sua domanda originaria, come cioè costruire una scuola popolare, costruirla con le donne migranti, dentro un territorio specifico e costruendo un metodo ed esperienza del potersi parlare e riconoscere più che un metodo di insegnamento della lingua.

Non è semplice descrivere ciò che avviene in una scuola popolare, le tecniche pedagogiche e i contenuti della formazione possono essere descritti, ma essendo basata sulla partecipazione, sulla presa di parola, sull'incontro con l'altra e le sue esperienze, ciò che ne risulta è sempre piuttosto imprevedibile.

Si può provare tuttavia a sporgersi sulle dinamiche di questo dialogo tenendo traccia, attraverso un diario etnografico, di come incede un processo di costruzione del sapere collettivo che attraversa la vita di un gruppo di donne. Il modello di questo tipo di resoconti – che sono racconti di scuola, frammenti di esperienze personali ma anche materiale vivo su cui a scuola si lavora con le donne collettivamente – sono le esperienze di scrittura, di raccolta di storie orali, di conricerca e di inchiesta sociale interessate alle storie minime e alle voci di chi continua ancora oggi ad essere un soggetto marginale della storia e della cultura[1].

Fanno riferimento non ad una etnografia accademica, ma a tutti quei materiali e a quelle esperienze che sono state prodotte dalle scuole popolari, dalle esperienze del movimento di educazione attiva, dalle 150 ore e dall'inchiesta sociale militante operaia di cui si è parlato nelle parti precedenti. Materiali ed esperienze che sono stati piegati nel loro utilizzo ad una realtà quale quella delle donne migranti che frequentano la scuola, ma che mantengono due caratteristiche. La prima, una lettura collettiva e dentro i contesti sociali, politici, economici e culturali delle storie e delle esperienze individuali narrate an-

1 Per una riflessione sulle forme di scrittura e di raccolta orale delle biografie e delle tranche de vie a metà fra letteratura e inchiesta sociale militante cfr. C. Panella, Le scritture dei lavoratori tra dispute ideologiche e spartizioni di campo nella prima metà del XX secolo. Notos, (4), 2017; C. Bertolotti; P. Capuzzo, Danilo Montaldi (1929-1975), in Studi culturali, Rivista quadrimestrale, 3/2007, pp. 427-435; C.Bertolotti, Sociologia e biografia: Danilo Montaldi e la vita di Goethe, in Studi culturali, Rivista quadrimestrale, 3/2007, pp. 455-470. Riferimenti che fanno da sfondo metodologico al lavoro nella Scuola delle donne sono: F. Ramondino, Napoli, i disoccupati organizzati: i protagonisti raccontano, Feltrinelli, Milano 1977; L. Melandri, Alfabeto d'origine, Neri Pozza, Vicenza 2017; D. Bassanesi, Le stagioni della Gervasia Broxon, in Lapis. Percorsi della riflessione femminile, 6 (1989), 79-84: 80-82; F. Paoli, Pratiche di scrittura femminista. La rivista Differenze 1976-1982, FrancoAngeli, Milano, 2011; L. Melandri, Autobiografia e soggettività politica, in Lapis, n. 31 (1996), p. 22-26.

che in forma di frammento. La seconda l'obiettivo dell'accesso ad una lingua non per integrarsi nella società a cui ai migranti è chiesto di adattarsi, ma per dire di sé mentre ci si costruisce una idea del mondo e dei suoi funzionamenti e quindi in definitiva una lingua come forma di autocoscienza.

Di seguito alcuni dei dialoghi, diari etnografici e riflessioni di cui ho tenuto traccia nella Scuola. Li riporto perché forse più che parlare di un "come fare" la scrittura dell'esperienza, in queste scritture bisogna prima immergersi per cercare la trama, gli stili e i modi in cui riorganizzano il pensiero e l'azione attraverso il racconto.

> Khadija: oggi non mi sento bene, mi fa male la testa, non riesco a scrivere.
> Fatima: eh, sono i pensieri, vuoi un Oki?
> Va avanti così per un po' di volte, le signore si scambiano continuamente bustine di Oki che prendono senza nemmeno bere. Quando si cerca di capire cos'è questo malessere, quali le sue cause, si chiede dove è localizzato nel corpo emerge che le donne non sanno distinguere né nominare in italiano le parti del corpo e che nel gruppo abbiamo concezioni diverse delle funzioni degli organi. Il non saper "dire" il proprio corpo genera una difficoltà a comunicarlo, a spiegare i propri malesseri e quindi anche ad essere credute, a trovare traduzione del proprio stato attraverso saperi medici che risultano fondamentali per poter dare riconoscimento – e quindi anche cure – al vissuto dello star male.
> Khadija: è un male che cammina nel corpo, si sposta.
> Questa difficoltà a concettualizzare ed esprimere il male/malessere porta le donne a fare ricorso continuo a farmaci da banco – prescritti come consolazione alle parole incerte del malessere – con blande azioni antidolorifiche non specifiche, che non risolvono il male ma che hanno comunque controindicazioni sul lungo termine di cui le donne non hanno conoscenza.
> Si propone allora di fare un percorso innanzitutto per "dire il corpo" e provare a ragionare sull'origine dei mali che in esso si percepiscono e su di esso si proiet-

tano. Per fare questo non ci si serve di immagini troppo raffinate, di rappresentazioni mediche del corpo umano. Si parte dalla costruzione di un nostro "feticcio pedagogico": un disegno abbozzato del corpo umano. Le donne decidono di non farlo né maschio né femmina e il lavoro inizia dagli organi interni. Poi un giorno arriva a scuola Alina, e dà al nostro feticcio un titolo, lo chiama "Ciccio e i suoi organi".

Alina vive in una casa popolare al Pilastro. La casa in cui vive è stata assegnata a sua suocera e suo suocero, migrati dal Kossovo durante la guerra alla fine degli anni Novanta. All'inizio nella casa vivevano: Il suocero e la suocera di Alina, Alina e suo marito e i loro cinque figli. Alina non è mai andata d'accordo con sua suocera, si è ritrovata in casa a fare la domestica per tutta la famiglia, sotto il comando del marito e dei suoceri e controllata in ogni suo spostamento. Ecco perché, dopo venti anni in Italia, non parla ancora bene la lingua. Il suo figlio maggiore si è sposato con una ragazza proveniente dal Kossovo con un matrimonio combinato fra famiglie e da questa ragazza ha avuto due figli maschi. Sono rimasti a vivere in casa con Alina e i suoi suoceri (cioè, i nonni). Poi anche gli altri due figli maschi di Alina – l'ultimo ha diciassette anni ed è ancora iscritto alla formazione professionale – si sono sposati e hanno avuto dei figli. Sono tutti rimasti a vivere nella stessa casa. In casa non c'era molto spazio, allora il marito di Alina ha fatto sposare la prima figlia. Alina che aveva in questa figlia una amica ed una alleata è rimasta sola con diverse nuore la cui responsabilità di controllo (come comportarsi in casa, con chi parlare, quando e con chi uscire e spesso non uscire) è ricaduta su di lei. Adesso in casa di Alina abitano quindici persone, cinque diversi nuclei familiari, gli unici che mantengono i requisiti per la casa popolare sono i suoceri di Alina. Lei e tutti gli altri figli con famiglia sono in lista per una casa che non è arrivata in questi nove anni di attesa da quando la conosco.

È per questa negazione del femminile che il corpo che vede Alina è prepotentemente maschio anche se siamo in una scuola di sole donne?
Si parte dalla testa: disegniamo un cervello come l'interno di una noce, una spirale che si può aprire tirandola con un filo. In dialetto arabo marocchino, infatti, la parola è "ghargoil" il cervello è una noce e si procede a fare associazioni sui modi di dire "testa dura", sul significato dell'essere ostinati e sulle sfumature positive e negative della parola. Come al solito si procede a mescolare cose materiali e cose simboliche. Cosa c'è nella testa? Viene chiesto. Le donne rispondono: ci sono i pensieri, il pensiero di cosa cucinare, i pensieri negativi, le cose da fare, le preoccupazioni che vengono dai figli.
Si procede aprendo la spirale del cervello e facendo una serie di riflessioni su espressioni come: mente aperta, avere la testa fra le nuvole, essere fuori di testa e sui significati che le donne attribuiscono a queste immagini con esempi concreti. Si scopre che ognuna ha sperimentato su di sé questi stati della testa.
Le signore vogliono mettere subito il fegato, viene ritagliato da un cartoncino marrone, si discute sulla sua forma, diciamo che è una ghiandola e non un organo e come tale è insensibile. Le signore non sono d'accordo e raccontano. Il racconto è confuso e ognuna aggiunge un pezzo, alla fine si arriva a questa formulazione: Una madre italiana può chiamare il proprio figlio "cuore mio" perché nella cultura occidentale il cuore è il centro, l'organo più importante del corpo umano, quello che sentiamo perché dà il ritmo alla nostra vita. Una madre marocchina si riferisce invece ai figli chiamandoli kabdi, "mio fegato" ed è un modo solo femminile di chiamare i propri figli, siano essi maschi o femmine. Questo perché il fegato è considerato l'organo centrale della vitalità, l'organo che produce il sangue e quindi la linfa vitale ed è legato alle particolari immagini che nel Corano descrivono le fasi della gestazione.

Le immagini e le parole dell'intimità, delle emozioni e dell'affetto sono intraducibili e spesso rivelano schemi e concezioni del corpo culturalmente e storicamente diverse. Si scherza un po', adesso ci chiamiamo fra di noi tutte kabdi, perché ci siamo care.
Alina arriva un giorno e dice che al "Ciccio e i suoi organi" manca la cistifellea. Le viene chiesto come mai è una parte del corpo importante per lei. Ci dice: perché me l'hanno tolta, avevo i calcoli alla cistifellea. Si aggiunge la cistifellea vicino al fegato e si parla dei calcoli alla cistifellea, di quale tipo di disturbo digestivo causano, di quali sono i segnali e di come prevenire il problema con una dieta corretta. Viene analizzato il nostro regime alimentare scrivendo cosa si è mangiato durante la giornata di ieri e cosa in genere si mangia.
Alcune, ad esempio Batull, racconta che non è semplice cucinare dove lei vive: un centro per l'emergenza abitativa dove la cucina è comune e a turni: bisogna sbrigarsi, non ci si può perdere in lunghe preparazioni e in mille passaggi in pentole diverse. Anche questo è un problema che ostacola la conduzione di una dieta sana. Diverse donne si riconoscono nello stesso problema di Batull. Centro di accoglienza CAS, alloggio di transizione, struttura per l'emergenza abitativa, comunità mamma-bambino: la casa si chiama in mille modi, spesso detta abitazione o residenza, come si chiama sui documenti o come la chiama l'assistente sociale. Ma quella che è rimasta nel paese di provenienza è sempre la casa invece, anche quando ci si vive lontani e si abita solo col pensiero.

***

In città il Centro di Salute Mentale ha invitato le associazioni e le realtà del territorio ad organizzare per la giornata internazionale della salute mentale dell'OMS una serie di tavole rotonde di discussione fra cittadini. Si coglie l'occasione di un evento sulla salute di grande portata e con una cornice così vasta per proporre la nostra scuola come luogo di discussione con le operatrici

– educatrici, operatrici dell'accoglienza, ostetriche, assistenti sociali, ma anche cittadine in generale – e le donne sul tema della salute mentale. Ogni tanto si cerca di aprire la scuola oltre il rione ad iniziative pubbliche, perché vorremmo che esistesse come spazio capace di far vivere il gruppo ma anche di mostrarsi e prendere parola nello spazio pubblico portando punti di vista e parole spesso non ascoltate.

Siccome molte signore non parlano bene la lingua decidiamo di prepararci a questa assemblea-incontro facendo un lavoro fra di noi sulla salute mentale. Si chiede all'educatore dei servizi che lavora con i ragazzi, e che è un bravo disegnatore-fumettista, di fare a modo suo un report grafico della discussione che teniamo con le signore. Alla fine del primo incontro la scrittura che viene assemblata è questa:

Esiste una salute del corpo e una salute della vita. Nella salute della vita c'è l'essere trattate con gentilezza, avere una casa decente, avere non un lavoro ma un buon lavoro, pagato giustamente, avere spazi in cui potersi ritrovare senza paura. Essere felici significa vivere in pace. Avere un libro, studiare ci aiuta a stare bene, capire il mondo e le cose, a non essere considerate sempre nulla dentro la famiglia perché non capiamo questa lingua non nostra, come fare le cose. Stare bene significa esserci e non vivere sotto la minaccia costante di non poter restare.

Le condizioni di lavoro, le relazioni, la qualità dell'abitazione, le condizioni politiche, il ruolo sociale, la cultura, lo status giuridico sono le questioni che per le donne della Scuola costituiscono la base della salute mentale. I documenti dell'OMS, l'antropologia medica e la medicina più progressista li chiamano determinanti della salute: difficile portare questo discorso così immediato per le donne all'interno dei servizi sanitari con le loro parole. Torna la questione del male che cammina, che è un sintomo della propria condizione sociale incorporata.

***

Spesso le signore arrivano a scuola con confusi fasci di documentazione medica a cui non sanno trovare un ordine né una logica. Una delle nostre attività principali sul finire della giornata di scuola è diventata quella di provare a riordinare, capire e tradurre per le signore la loro storia medica. Attraverso l'analisi di questi documenti si scoprono molte cose: le mutilazioni genitali femminili che alcune di loro hanno subito da bambine nel loro paese e che complicano moltissimo le loro gravidanze attuali; l'esperienza dei tumori femminili; problemi ginecologici non monitorati; disturbi legati ad una alimentazione poco naturale, troppo ricca di zuccheri e grassi; problemi cronici che dovrebbero essere affrontati con cure come fisioterapia ma che vengono tralasciati perché è difficile seguire delle cure preventive quando le condizioni di vita sono precarie e già mancano i soldi per affrontare i problemi presenti.

Si discute con le signore e con gli educatori di questa situazione: che cos'è la salute e che cos'è la malattia e guarire cosa significa. Gli educatori ci segnalano una ostetrica che da tempo lavora al Pilastro e che in distacco dal consultorio viene a fare visite domiciliari alle donne in gravidanza nel rione.

Con il loro aiuto ci si organizza per invitarla a scuola, conosce le signore, è una ostetrica di grande esperienza e anche di chiaro orientamento al lavoro di comunità: si decide insieme che una volta al mese noi raccogliamo tutte le questioni sanitarie e lei viene a scuola per orientare alcune signore sui propri bisogni individuali e per discutere collettivamente con tutte loro di temi che noi mano a mano le anticipiamo via mail come la prevenzione dei tumori femminili, l'autopalpazione del seno, la menopausa, l'utilizzo di integratori e rimedi naturali per evitare l'abuso di antidolorifici e altro ancora. Le donne sono molto contente di questa presenza nella scuola, della possibilità di rivolgere le loro domande senza il timore di non essere comprese e in una situazione informale, così come di ottenere procedure sem-

plificate per gli appuntamenti e le visite di controllo, che in genere l'ostetrica prenota per gruppi in modo che le donne andando insieme fra amiche possano anche aiutare quelle che parlano meno, facendo fra di loro la mediazione linguistica. Anche quando la mediatrice è una donna, infatti, ci si può sentire giudicate se non è una amica e parlare di sé diventa imbarazzante.

***

Alla fine della lezione Aicha mi chiede di appartarci a parlare insieme a Zineb. Zineb viene da un piccolo villaggio di montagna del sud del Marocco, è berbera, parla un dialetto arabo mescolato con la lingua berbera, un po' diverso da quello delle altre donne, che a volte non la capiscono. È stata sposata a tredici anni al marito, perché era morta sua madre e suo padre si era risposato e non c'era più posto per lei nella casa. Del matrimonio lei dice "i bambini sono venuti uno dietro l'altro" e fa il gesto di rotolare le mani e le braccia in avanti, come se i bambini fossero stati una valanga di pietre rotolanti che hanno preso il sopravvento su di lei. Cinque figli sono in Italia, il penultimo era in Marocco ed è stato da poco ricongiunto alla famiglia. Siccome Zineb non sa contare è molto difficile capire le età dei suoi figli, in genere li recita tutti in fila ogni volta così capiamo chi viene prima e chi viene dopo. I suoi figli più piccoli li conosco perché li ho incontrati a scuola, nei socioeducativi e nei gruppi antidispersione scolastica del mattino. Ha solo una figlia femmina che è sorda ed un altro figlio, poco più grande di lei, anch'esso sordo. Per Zineb comunicare con questi due figli è molto difficile perché loro hanno frequentato le scuole in Italia, sanno scrivere in italiano e hanno imparato la lingua dei segni. Zineb non è mai andata a scuola, leggere in italiano è per lei molto difficile. Ha provato ad imparare la lingua dei segni italiana, ma anche questa cosa non è facile perché deve passare dal significato italiano al segno. C'è sempre un pezzo del ponte che manca per arrivare a comunicare con Zineb. L'ostetrica ci ha spiegato in un incontro che

l'alta ricorrenza di disabilità per i figli delle donne della scuola può essere condizionata da due fattori: la frequenza di matrimoni fra consanguinei presente in certi paesi (dove il matrimonio all'interno della famiglia allargata è un elemento di sicurezza della stabilità della coppia e del rispetto dell'unione) e la possibilità di contrarre infezioni non curate come la toxoplasmosi durante la gravidanza in paesi in cui i sistemi sanitari sono precari.
Aicha mi spiega: uno dei figli più grandi di Zineb è finito in carcere. Il marito non vuole più avere rapporti con lui, lei vuole andarlo a trovare, ma per le visite bisogna prendere un appuntamento telefonico il mercoledì mattina, proprio un giorno di scuola. Zineb non può chiedere ad altri figli. Durante tutto l'anno faremo la nostra telefonata al carcere della Dozza alla fine della scuola e prepareremo un foglio di disegni dei tipi di cose che si possono portare ai detenuti e delle cose che invece non si possono portare.

***

È l'8 marzo, la giornata internazionale della donna. Tutte le donne lo sanno, è una data molto sentita, in tutti i loro paesi c'è una celebrazione, un evento, una marcia. Discutiamo su che cos'è una marcia, sui significati che gli diamo, sul valore che ha occupare insieme lo spazio pubblico e su come si comunicano i propri messaggi, proteste e richieste politiche. Il cartellone, la bandiera: analizziamo i simboli dei movimenti delle donne, le parole che li identificano. Patriarcato è una parola difficile, non ci intendiamo molto sul suo significato. "Io sono mia" è lo slogan più semplice, più chiaro, piano piano ci si arriva tutte. "Non sono del padre, del fratello, del figlio, del marito, nemmeno di mia madre: siamo con loro, è giusto che possiamo sceglierlo, ma siamo anche nostre". Mio, tuo, io sono fra le cose più difficili da spiegare della lingua. In arabo c'è una parola per dire io al femminile ed una per dire io al maschile. Nel concetto di essere nostre parliamo della co-

strizione e della violenza che a volte permea i rapporti anche familiari e di coppia quando intesi in termini di possesso.
Rachida non è d'accordo.
Se ami una persona e la consideri tua, non la rovini, vuoi farla vivere bene, vuoi che stia bene, non vuoi costringerla, la mantieni bella, vuoi che sia felice.
Cura e amore coniugale sono la stessa cosa, la violenza è incuria. Nessuna confonde violenza e amore, come spesso alcuni progetti a loro rivolti di prevenzione della violenza le rappresentano: sottomesse, incapaci di discernere. Il problema è piuttosto immaginare alternative sostenibili per donne che spesso dipendono economicamente dai mariti, la cui stessa presenza in Italia è legata a ricongiungimenti familiari. Anche l'indifferenza è violenza dentro una relazione dice Rachida.
Quando passiamo a cucire delle spille di stoffa che oggi ci rappresentano ognuna porta il cartello "io sono mia", ma siamo tutte diverse. Mi sorprende sempre che le donne che portano il velo si disegnino e si rappresentino con i capelli sciolti, io non le conosco in questa immagine che conservano di sé nei loro spazi più intimi. Ci sono dimensioni della loro femminilità gioiose ma sempre invisibili, qualcuna fa il suo pupazzo-spilla con le gambe: anche queste, mi ritrovo a pensare, non le vedo mai. Zineb si realizza come un viso rotondo su un triangolo monoblocco che è il suo vestito di velo e djellaba: non ci sono né capelli né gambe, ma solo attraverso i tratti disegnati del viso somiglia buffamente a sé stessa. È chiaro che è Zineb con le sue sopracciglia folte, tutte ridono per il colore arancione "fluo" del triangolo che sorregge la testa. Al di là dell'abito e del velare il proprio corpo dagli sguardi pubblici, la soggettività, la personalità, l'identità emergono sempre: io sono mia, trovo il modo per esserlo sempre. Hasma che è giovane, studia giurisprudenza e svolge il servizio civile nella scuola: trovo irritante questa ossessione per il velo, qui vedi le altre donne che vedono solo questo di noi... youhu! Mi vedi? Sono qua sotto! E non mi guardare

come una poveraccia sottomessa, questo velo l'ho messo io, l'ho scelto io.
(Dai Diari di Scuola delle donne)

6. Le donne di classe popolare e la stanza tutta per sé

Nel 1929 Virginia Woolf pubblicò un saggio-pamphlet scrivendo alcune considerazioni che aveva sviluppato nel corso di due conferenze in cui le avevano chiesto di riflettere sul tema del rapporto fra donne e romanzo. Nel saggio, riscoperto dal movimento femminista della seconda ondata, la scrittrice riflette su Shakespeare ma poi passa ad immaginare la vita nascosta di una sua ipotetica sorella, Judith, e attraverso la sua immagine – al tempo stesso una creatura falsa ma una vita che si rispecchia realmente in quella di molte donne ancora oggi – descrive il rapporto fra donne e cultura.

Si interessava, a quanto pare, di teatro; dicono che abbia cominciato facendo la guardia ai cavalli presso l'ingresso degli attori. Presto imparò a recitare, divenne un attore di successo, e si trovò al centro della società contemporanea; vedeva tutti, conosceva tutti, sfoggiava la sua arte sulla scena, il suo spirito per strada, e riuscì perfino a essere ricevuto nel palazzo della regina. Intanto sua sorella, così dotata, supponiamo, rimaneva in casa. Ella non era meno avventurosa, immaginativa e desiderosa di conoscere il mondo di quanto non lo fosse suo fratello. Ma non aveva studiato. Non aveva potuto imparare la grammatica e la logica, e non diciamo leggere Orazio e Virgilio. A volte prendeva un libro, magari un libro di suo fratello, e leggeva qualche pagina. Ma poi arrivavano i suoi genitori e le dicevano di rammendare le calze o di fare attenzione all'umido in cucina, e di non perdere tempo tra libri e carte. Questi ammonimenti saranno stati netti, benché affettuosi, poiché si trattava di persone agiate, che sapevano come debbono vivere le donne, e amavano la loro figlia; anzi, è molto probabile che ella fosse la figlia diletta di suo padre. Forse riusciva a riempire di nascosto qualche pagina, su nell'attico, ma poi aveva cura di nasconderle o di bruciarle. A ogni modo, non appena arrivata alla pubertà, ella era stata promessa al figlio di un vicino mer-

cante di lane. La ragazza protestò che il matrimonio era per lei una cosa abominevole; sicché suo padre la picchiò con violenza. Poi, cambiando tono, la pregò di non fargli questo danno, questa vergogna di rifiutare il matrimonio. Le avrebbe regalato una bella collana, oppure una bella gonna, diceva, con le lacrime agli occhi. Poteva forse disubbidirgli? Poteva forse spezzargli il cuore? Eppure, la forza del suo talento la spinse al gesto inconsueto. Una sera d'estate Judith fece fagotto con le sue cose, scese dalla finestra e prese la strada di Londra. Non aveva ancora diciassette anni. Gli uccelli che cantavano sulle siepi non erano più musicali di lei. Ella possedeva, come suo fratello, la più viva fantasia, il più vivo senso della musica delle parole. Come lui, si sentiva attratta dal teatro. Bussò alla porta degli attori; voleva recitare, disse. Gli uomini le risero in faccia. L'amministratore – un uomo grasso, dalle labbra spesse – proruppe in una gran risata. Disse qualcosa sui cani ballerini e sulle donne che volevano recitare; nessuna donna, disse, poteva essere attrice. Egli accennò invece...ve lo potete immaginare. Nessuno le avrebbe insegnato a recitare. D'altronde non poteva mangiare nelle taverne, né girare per le strade a mezzanotte. Eppure, il genio di Judith la spingeva verso la letteratura; ella desiderava cibarsi abbondantemente della vita degli uomini e delle donne, studiare i loro costumi. Infine (poiché era molto giovane, e di viso somigliava molto a Shakespeare, con gli stessi occhi grigi e la fronte curva) Nick Greene, l'attore-regista, ebbe pietà di lei; Judith si trovò incinta di questo signore, e pertanto – chi può misurare il fervore e la violenza del cuore di un poeta quando questo si trova prigioniero e intrappolato nel corpo di una donna? – si uccise, una notte d'inverno, e venne sepolta a un incrocio, là dove ora si fermano gli autobus, presso Elephant and Castle. (Woolf, 1995, pp. 67-68).

Quello di Virginia Woolf è un testo cardine del femminismo, perché per la prima volta poneva la questione delle possibilità materiali dell'accesso al sapere, alla scrittura, alla produzione culturale e intellettuale per le donne, intrecciando tra loro – oggi diremmo – le categorie della classe e del genere nell'analisi delle condizioni strutturali che ne hanno determinato il silenziamento nella storia.

Dentro l'esperienza della scuola delle 150 le soggettività più inaspettate che arrivarono a chiedere per sé stesse il diritto ad uno spazio di pensiero, di istruzione e di formazione furono le donne, dapprima casalinghe e infermiere, poi tutte le altre (Frisone, 2014; Cereseto et al., 2009; Rossi Doria, 2007; Cavagna et al., 1979; Gaballo, 2009; Lussana, 2012; Pesce et al., 2021).

E le donne trasformarono la scuola delle 150 ore in una "stanza tutta per sé", riversando dentro i corsi le proprie domande, i propri temi, ma anche le proprie necessità e costruendo seminari per sole donne alla ricerca di uno spazio in cui elaborare una cultura, anche sindacale, propria e autonoma.

Lea Melandri ha raccontato in diversi suoi scritti, ma più spesso oralmente, un tratto di questa storia che l'ha vista protagonista prima come femminista e insegnante nei corsi di Via Gabbro di Affori nella periferia nord di Milano e poi come continuatrice dell'esperienza all'interno della Libera Università delle Donne a Milano a partire dalla sua formazione nel 19879. Un interessante documento della vicenda dei baraccati di Prato Rotondo, dell'azione di Gerardo Lutte e del ruolo delle donne è il documentario "Marisa della Magliana" di Maricla Boggio, definito il primo telefilm femminista andato in onda sulla Rai nel 197510. Nel film si racconta la storia di una donna, Marisa, ragazza madre, e della sua lotta per la casa. Nel documentario la storia e il ritratto che viene fatto di Marisa diventano l'occasione per tracciare un racconto al femminile dell'azione delle scuole popolari, così come del clima che si respirava all'interno dei corsi delle 150 ore e dei successivi seminari femministi autorganizzati che da lì presero l'avvio (Stelliferi, 2015).

Le donne che oggi frequentano una esperienza limitata nella sua dimensione come quella della Scuola delle donne hanno molti tratti in comune con Marisa della Magliana: svolgono lavori dequalificati, spesso in nero, o lavori autonomi che nascondono lavori iperprecarizzati e sottopagati, sono dipendenti di cooperative di servizi con bassi salari e forme contrattuali molto frammentate pur nella continuità lavorativa (frequenti sono i licenziamenti prima dell'estate e le riassunzioni dopo alcuni mesi, così come i passaggi del contratto da una cooperativa all'altra a condizioni sempre peggiori). Nessuna delle

donne è classicamente sindacalizzata, molte utilizzano i servizi del sindacato – soprattutto quelli fiscali – ma non c'è nessuna partecipazione culturale e politica all'organizzazione sindacale, così come d'altronde è lo stesso sindacato a non riuscire a proporre vere forme di coinvolgimento per queste donne, i cui problemi non sono solo nell'ambito del lavoro ma si estendono da questo al tema dei permessi di soggiorno, del reddito familiare, della casa[2].

Nel solco delle esperienze sin qui tratteggiate, e delle differenze fatte emergere nel confronto tra contesti storici – gli anni Settanta e l'oggi – e soggettività – donne della classe operaia e del sottoproletariato e donne migranti oggi – nella Scuola delle donne ci si continua ad interrogare sul rapporto fra le donne e il diritto al sapere e alla cultura. Si riflette anche sul rapporto fra le donne subalterne di oggi – le donne che migrano da ex domini coloniali, dai sud del mondo, che attraverso la migrazione più che il diritto alla mobilità cercano migliori condizioni materiali di vita, presupposto fondamentale per migliori espressioni e liberazioni di sé – le loro culture di origine e la cultura del femminile dei paesi di arrivo delle migrazioni. Ci si interroga infine anche su quale sia il rapporto fra queste donne – che vivono una specifica condizione di classe – e quelle donne, prevalentemente native, che sono attive nei movimenti femministi o nelle organizzazioni sindacali o nell'associazionismo e si sono liberate dai loro ruoli sociali subalterni, le donne cioè della classe media, le intellettuali, le lavoratrici qualificate, quelle che hanno potuto dedicare qualche energia al femminismo, all'espressione di sé anche in parte grazie alla subalternità delle altre, ancora e sempre costrette ad un lavoro salariato da operaie della cura dentro e fuori la loro casa. Tema, questo del rapporto fra femminismi e questione della classe, invero già dibattuto sin dagli anni Settanta (Frisone, 2020; Frabotta, 1975; Eisenstein, 1979; Gaballo, 2014; Maruani, 1979; Bertilotti e Scattigno, 2005).

2 Poche le ricerche che indagano la relazione fra donne migranti e sindacato in Italia, fra queste: D. Sacchetto, F. A. Vianello, Donne migranti e organizzazioni sindacali nella crisi, *Sociologia del Lavoro*, 140/2015, 159-172; D.Vadacca, *Dall'esclusione alla partecipazione. Donne, immigrazioni e organizzazioni sindacali*, Armando Editore, Roma 2014.

Il potere di definirsi e di dare un nome a sé stesse e alle cose, di imporre almeno su di sé i propri linguaggi e le proprie autodefinizioni è al centro di tutti gli attivismi delle minoranze per l'autodeterminazione, ma ancora sono le definizioni delle scienze dello scrutare e del plasmare i caratteri – la medicina, i saperi specialistici dell'assistente sociale, lo stesso intervento educativo nelle sue tentazioni correzionali, i saperi dei tecnici della governamentalità – il primo terreno di contesa e un preambolo del cambiamento per pensare il mondo in modo diverso.

È per questo motivo che la Scuola, insieme a tutta una serie di azioni positive in parte accennate, opera anche scelte di sottrazione verso azioni che cercano di riorganizzare l'identità delle donne dall'alto e dentro quadri predeterminati: tra queste scelte il rifiuto a partecipare a molti dei linguaggi della progettazione sociale (bandi, finanziamenti, attività culturali, etc.)[3] che assumono le donne migranti come dei target a cui indirizzare progetti e pratiche per l'emancipazione dalla violenza (quale, agita da chi, in quali e quanti modi? comunque mai intesa come violenza strutturale o istituzionale come quella subita da molte famiglie durante le esperienze di sfratto o di umiliazione agli sportelli della questura). Target di utenza a cui proporre una cultura dall'alto (la cultura è andare a teatro, visitare un museo, consumare prodotti commerciali dall'apparenza culturale?), a cui insegnare ad essere madri o donne adatte ai loro ruoli, alle pratiche che si propongono di valorizzare la loro "etnicità" da intrattenimento coloniale, svalutando di fatto le loro culture, credenze e radici come eccedenze del passato.

Molto del lavoro di intervento sociale rivolto alle donne – seppur svolto in larga parte da operatrici dello stesso genere e istruite – rischia di vederle solo come appendici dei propri figli e di operare poco

3 In genere qualsiasi tipo di proposta di attività o progetti rivolta alla Scuola delle donne passa attraverso una discussione con l'equipe che la anima e con le donne che la frequentano durante le giornate di scuola. Spesso sono le donne stesse avanzano proposte: così è stato per il laboratorio di sartoria che è diventato negli anni un laboratorio stabile o per i percorsi/progetti sul movimento e la salute.

nella direzione di una comune emancipazione sociale, culturale e formativa.

Dall'altra parte il movimento femminista contemporaneo, nonostante le teorizzazioni spesso molto accademiche sui temi dell'intersezionalità, fatica ad organizzarsi al di fuori di ristretti ambiti generazionali, culturali e di classe e a formularsi in un linguaggio non iniziatico, accessibile e adatto ad una pluralità di formazioni ed esperienze, quali quelle che hanno le donne che si incontrano nelle scuole di italiano per migranti[4]. Costruire uno spazio collettivo in cui confrontare i saperi, cercare insieme la formulazione dei problemi e le loro risposte, dare corpo e consistenza all'intervento politico e respiro e tempo di ascolto ai soggetti che sempre parlano in molti modi non ascoltati è forse il compito di una scuola popolare oggi. Il suo limite d'azione rimane quello dell'assenza di un contesto di mobilitazione sociale, politica, sindacale capace di permettere l'uscita dalla stanza tutta per sé, dai settorialismi delle politiche dell'accoglienza ai migranti, dagli stigmi riprodotti dall'intervento sociale e di rendere certe pratiche di formazione del sapere e di conoscenza del mondo pratiche di liberazione di classe e genere.

7. Inchiesta sociale al femminile. Fabrizia Ramondino

Si tratta di «imparare
prima di insegnare, ascoltare prima di

4 Interessanti lavori che affrontano il tema del lavoro migrante al femminile e delle questioni ad esso intrecciate con una centratura sugli aspetti materiali della condizione femminile in casa e al lavoro, anche con una prospettiva storica sono ad esempio: Busi, B. (a cura di), *Separate in casa. Lavoratrici domestiche, femministe e sindacaliste: una mancata alleanza*, Ediesse, Roma, 2021; P. Sardella, M. La Salandra (a cura di), *La vita doppia. Costruzione dell'identità e ruolo delle donne nei percorsi migratori*, Icei, Milano, 1991; G. Chianese Gloria, Mondi femminili in cento anni di sindacato, Ediesse, Roma, 2008; R. Sarti (a cura di), *Lavoro domestico e di cura: quali diritti?* Ediesse, Roma, 2010; V. Piro e G. Sanò, *Corpi da lavoro. Etnografia del lavoro a giornata nelle serre siciliane*, Mimesis, Milano, 2019; V. Redini, Sulla politica affettiva della cura. Lavoro emotivo, donne migranti e welfare state in Italia, in *Etnografia e ricerca qualitativa, Rivista quadrimestrale*, 3/2022, pp. 474-494.

parlare, mescolare nello scrivere le voci di
chi parla e di chi ascolta»
Fabrizia Ramondino

Sull'inchiesta sociale esistono libri di storia, di sociologia che parlano delle sue funzioni politiche, degli intenti intellettuali e militanti per i quali singoli e gruppi la utilizzarono e libri in cui è possibile trovare esempi ed esperienze di inchiesta.

In *L'inchiesta sociale in Italia*, a cura di Enrico Pugliese (Carocci, 2008): diversi protagonisti di quella stagione discutono come e perché nel dopoguerra in Italia l'inchiesta sociale divenne uno strumento decisivo di ricerca impegnata per il cambiamento nella militanza politica, nell'intervento sociale ma anche in una operazione culturale volta a centrare l'attenzione su tutti quei soggetti "senza storia" che nella storia ufficiale degli eventi non avevano trovato spazio se non come masse che facevano da sfondo a guerre, rivoluzioni, regimi.

Operai, contadini, braccianti, disoccupati e poi migranti, baraccati, internati nelle istituzioni totali, abitanti di zone geografiche di sacrificio (ambientale, sociale, umano) allo sviluppo sono stati i protagonisti dell'inchiesta sociale, soggetti non visti dalle ricerche accademiche di allora, caricati del compito di rivoluzioni salvifiche (l'eterna ricerca del soggetto rivoluzionario) e oggi forse iperdescritti ma ugualmente non conosciuti, trasfigurati come sono spesso in soggettività emblematiche attraverso le lenti di molta ricerca qualitativa e ancora idealizzati e romanticizzati da residuali avanguardie politiche orfane di rivolte.

Almeno quattro inchieste sociali vanno riprese per comprendere l'origine di questa inquietudine intellettuale e politica che si fece pratica di ricerca. Libri che difficilmente si incontrano nelle formazioni universitarie di assistenti sociali, educatrici, storiche, scienziati sociali. Più di tante teorie essi possono mostrare cosa può fare e di quante forme di scrittura può vestirsi l'inchiesta sociale: Franco Alasia, Danilo Montaldi, Milano, Corea. Inchiesta sugli immigrati negli anni del "miracolo" (Feltrinelli, 1960); Rocco Scotellaro, Contadini del Sud (Laterza, 1954); Danilo Dolci, Banditi a Partinico (Laterza, 1955); Don Lorenzo Milani, Esperienze pastorali (Libreria Editrice Fiorentina, 1957).

L'inchiesta sociale non è stata, però, un'esperienza solo al maschile, anche se lo fu prevalentemente per ragioni culturali legate ai ruoli delle donne nella politica e nella cultura di allora. In questa storia dell'inchiesta sociale l'esperienza di Fabrizia Ramondino è ancora da recuperare, marginalizzata forse dalla particolarità dei soggetti che furono protagonisti del suo lavoro di ricerca: disoccupati (quel proletariato precario che si rifiutava di definire secondo le categorie marxiste tradizionali, sottoproletariato, un soggetto inviso all'organizzazione politica di partiti e sindacati, per la sua cultura, per il suo individualismo, per la sua indocilità alla dottrina del lavoro); bambini e ragazzine, donne di classe e condizione popolare.

Un libro, tuttavia, forse è quello che più di tutti di Ramondino aiuta ad esplorare le inquietudini ma anche le possibili strade di una descrizione dell'altra da sé, quando il corpo a corpo che la scrittura rivela è fra donne, in posizioni diverse, con poteri diversi, con la paura di farsi riproduttrici, anche noi, della violenza dello sguardo che oggettiva, che prova pietà, che vuole salvare, che vuole emancipare.

Nel capitolo finale di Passaggio a Trieste (Einaudi, 2000, pp. 299-305), intitolato "Congedo", Fabrizia Ramondino prova a spiegare come, perché e da quale posizione ha scritto dell'esperienza del Centro Donna Salute Mentale di Trieste, un centro pensato dalle e per le donne – operatrici, donne in cura presso i servizi di salute mentale, cittadine e donne appartenenti all'associazione Luna e l'altra – di cui Assunta Signorelli, una delle protagoniste di una rivoluzione basagliana che non è stata solo maschile, fu referente istituzionale e lievito. È nelle sue parole a chiusura del libro – parole letterarie, lontane dalla volontà di spiegare o formalizzare un metodo – che si può trovare in sottotraccia un modo di osservare un mondo sociale, incontrare le altre, documentare una esperienza, scriverne.

> Ho raccontato delle donne di via Gambini, non come un'osservatrice distaccata, ma mettendo in gioco me stessa, denudandomi fin dove mi è riuscito, esponendomi a emozioni e sollecitazioni intellettuali, che spesso hanno minato i miei già fragili equilibri. Né avrei saputo fare altrimenti.

Primo movimento dell'inchiesta sociale: essa è una messa in gioco di sé in una relazione. Bisogna cedersi e mettersi in risonanza, non è una esperienza solo intellettuale, ma di immersione col corpo e con il proprio vero sé in uno spazio che non è il proprio. Entrare in uno spazio sociale a noi sconosciuto può far incorrere nella trappola dell'esotizzazione, che è il rischio perenne dello sguardo sull'altra. Fare e stare in spazi di quotidianità vissuta, diventarne parte, è il modo in cui l'inchiesta sociale può trascrivere mondi ed esperienze, piuttosto che trasfigurarli e sovrascriverli.

> Delle donne in cura non ho voluto leggere le cartelle cliniche nemmeno quando mi è stato offerto. Questo non significa che non mi sono voluta documentare, semplicemente l'ho ritenuto superfluo, se non fuorviante, ai fini della narrazione.

Secondo movimento: togliersi gli occhiali dei saperi istituzionali e tecnici con i quali più che guardare allontaniamo l'altra, distanziandola da noi stesse e da quello che in noi c'è di lei. Nessuna definizione, nessuna etichetta, nessuna scrittura passata sotto il filtro dello sguardo oggettivante degli specialismi può risolvere l'esperienza dell'altra: proviamo a farla a pezzi per comprenderla, ma l'altra arriva a noi sempre intera, nella sua complessità di storia, esperienze, scarti, scelte. L'inchiesta sociale chiede innanzitutto di non aderire alle rappresentazioni già date, alle formule usurate, alle indignazioni di maniera. Ci impone di arrivare "smontate" di ciò che crediamo di sapere.

> Quando è necessario, lo faccio, nei limiti delle mie possibilità, e delle esigenze dell'affabulazione. Non sono sorda alla ragione scientifica. Questa mia "legge della scrittura" non vale solo per le persone, vale anche per gli animali, le piante, i minerali, le opere umane, di cui di volta in volta scrivo. Ma non so di botanica, di mineralogia, di storia, di filosofia, di medicina, di musica, se non da dilettante – e spesso da semianalfabeta. Nemmeno nel mestiere artigianale in cui sono più esperta e che più mi appassiona, quello di costruire un testo con vocaboli, grammatica e sintassi, così come il falegname

> costruisce un mobile con assi di legno, chiodi, incastri, posso ritenermi una specialista.

Terzo movimento: l'inchiesta è sempre in bilico fra sapere e non sapere. Se pensassimo che ad un certo tipo di conoscenza dell'esperienza si possa arrivare attraverso libri, conoscenze pregresse accumulate, teorie già formate quale sarebbe il ruolo dell'inchiesta? Far aderire la realtà – qualunque essa sia – alle nostre teorie non è fare inchiesta, ma confermare le nostre identità politiche attraverso una realtà che deve darci ragione. Se pensiamo di sapere tutto, di essere di tutto esperti prima, l'inchiesta non inizia mai. Non è nemmeno nella scrittura il nodo dell'inchiesta ma piuttosto in una curiosità che di tutto sa nutrirsi, in uno sguardo che sa connettere dimensioni e inquadrature molteplici – il micro, il macro, il personale, il collettivo, il sociale, l'istituzionale, etc. – e nella militanza di una domanda radicale, nel senso che cerca la radice delle cose e delle esperienze.

> Se fossi vissuta nei tempi remoti dei cantastorie e se fossero esistiti cantastorie donne, o in tempi meno remoti quando le nonne narravano le fiabe del focolare, probabilmente non avrei scritto, piuttosto avrei raccontato a voce. Ma chi è disposto oggi ad ascoltare semplicemente delle storie da bocca a orecchio?

Quarto movimento: noi intellettualizziamo, scriviamo, razionalizziamo, ma l'inchiesta sociale è sempre esistita in qualche forma – mediata dal canto, dall'oralità, dalle ritualità – nella cultura popolare, perché l'inchiesta è una forma di autoanalisi sociale, risponde al bisogno di raccontarci, di trasmetterci le esperienze "da bocca a orecchio" fra le generazioni, incontrando le persone, avvicinando i corpi, condividendo tempo e spazi e gesti, mantenendo un "segreto", che è quello di esperienze che circolano fra pari senza ascese al potere, solenni investiture di cultura legittima, benedizioni positiviste disciplinari.

> Ho scritto nei miei libri di sofferenze. Come tanti altri scrittori. Penso però che tutte le mie descrizioni, e quelle che ho letto, siano tentativi ora consolatori, ora mo-

> raleggianti, ora soltanto affabulatori di aggirarsi intorno all'indicibile. […] Se la sofferenza non è condivisibile né narrabile, le si può però stare accanto, e il più vicino possibile – senza deliri di onnipotenza medica o psichiatrica, speculativa o religiosa, artistica o affabulatoria, consapevoli tuttavia che rimane sempre uno scarto insuperabile fra il viverla e il parlarne. […] Perciò condivido pienamente l'esperienza triestina nata dall'empirismo illuminato e non illuministico di Franco Basaglia e della sua équipe. Non si può curare chi soffre; si può soltanto prendersene cura.

Quinto movimento: nell'esperienza politica e collettiva dei soggetti e dei corpi c'è un'area di irrappresentabilità. La sofferenza è una forma di alienazione umana, descrivere l'alienazione attraverso i tentativi che le persone fanno di riconquista di sé è un atto di delicatezza contro il rischio della pornografia della sofferenza e del corpo che soffre. È per questo che Ramondino nel libro parla e descrive spesso le donne che incontra nel salone di parrucchiera messo in piedi dentro il Centro Donna Salute Mentale. Vuole dirci una cosa semplice ma potente sul genere e la cura anche negli spazi sanitari: la cura di sé per una donna non è solo un gesto sovrastrutturale o estetico, è anche la sua femminilità, un nucleo della sua identità personale e sociale che si arrampica fra i capelli, scivola sulle mani, il suo sesso, la sua pelle, i suoi piedi. Se negli spazi della cura non si presta attenzione al fatto che la persona possa sempre riconoscersi nella propria immagine anche nella sofferenza estrema, c'è la violenza della nuda vita.

> Ora se, sulla pagina, ci si provasse a tracciare delle linee tra le parole. Si potrebbe costruire un labirinto, al centro del quale si troverebbe chiusa la parola nocciolo. Così nel labirinto della mitologia greca, cara a Hölderlin, era chiuso il Minotauro, questo essere misterioso e segreto, sacro e violento, irriducibile alla ragione, per sconfiggere il quale e poter uscire dal complesso intrico dei passaggi, Teseo dovette seguire il filo di Arianna, un fragile legame di amore.

Ultimo movimento: il modo dell'inchiesta sociale proposto da Fabrizia Ramondino può servire a molte cose: comprendere un mondo del lavoro e organizzarsi per i propri diritti; descrivere le condizioni e agire sui bisogni di un gruppo di famiglie in emergenza abitativa; indagare sulle nocività ambientali presenti su un territorio e comprenderne insieme a chi vi abita le catene di responsabilità e le vie d'uscita possibili. È politica la condizione degli operai in una fabbrica quanto quella di un gruppo di donne dentro un Centro di salute mentale alle prese con i processi sociali, storici e culturali che costruiscono la sofferenza e la impiantano nei loro corpi.

Al centro di ogni esperienza in cui ci conduce l'inchiesta sociale c'è però una cosa e non è il Minotauro: quel filo che ci unisce agli altri e che ci spinge a voler rompere il labirinto, l'invisibilità, a tornare all'aria aperta del cambiamento. Qualcuno lo chiama rivoluzione, qualcuno speranza, qualcuno amore.

BIBLIOGRAFIA PARTE SECONDA

Albarea, R. (1992). *Donna, cultura e scuola. Educazione degli adulti e utenza femminile*. Padova: Upsel.

Altin, R. (a cura di). (2022). *Fuoriclasse. Migranti e figli di migranti (dis)persi nel sistema scolastico di un'area di frontiera*. Trieste: Edizioni Università di Trieste.

Ariemma, I. (a cura di). (2009). *Il futuro del sindacato dei diritti. Scritti e testimonianze in onore di Bruno Trentin*. Roma: Ediesse.

Ball, S. J. (2009). *Lifelong learning, subjectivity and the totally pedagogised society*. Leiden: Brill.

Balboni, P. E. (2010). In M. Mezzadri (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere* (pp. 83–98). Perugia: Guerra.

Bandini, G. (2013). "Pour une école coopérative et socialement engagée: diffusion et révision de l'œuvre de Célestin Freinet en Italie". *History of Education & Children's Literature, 8*(2): 357–376.

Barbano, F. (a cura di). (1982). *Le «150» ore dell'emarginazione. Operai e giovani degli anni '70*. Milano: Franco Angeli.

Barros, R. (2012). *From Lifelong Education to Lifelong Learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies*. *RELA. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 3*(2): 119–134.

Bertilotti, T., & Scattigno, A. (a cura di). (2005). *Il femminismo negli anni Settanta*. Roma: Viella.

Bertolotti, G., & Sanga, G. (2007). Intervista con Franco Alasia. *La Ricerca Folklorica, 55*, 151–155.

Beattie, N. (1998). *Movements or Institutions? The French Mouvements Pédagogiques*. *Comparative Education, 34*(3): 299–312.

Bianchi, S. (a cura di). (1997). *Da una parte sola. Autobiografia di un metalmeccanico*. Roma: Manifestolibri.

Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.

Biesta, G. J. J. (2018). In C. Naughton, G. Biesta, & D. C. Cole (a cura di), *Art, Artists and Pedagogy*. London: Routledge.

Borio, G., Pozzi, F., & Roggero, G. (eds.) (2005). *Gli operaisti*. Roma: DeriveApprodi.

Boschiero, A., Lona, A., & Paladini, F. M. (2015). La scuola delle 150 ore in Veneto. *Venetica, 31*(XXVIII).

Bordat, D. (1976). *Les CEMEA qu'est-ce que c'est ?*. Paris: François Maspero.

Borghetti, C. (2016). *Educazione linguistica interculturale: origini, modelli, sviluppi recenti*. Cesena/Bologna: Caissa Italia.

Boccio, R., & Pucciarelli, M. (a cura di). (2021). *Volevamo cambiare il mondo. Storia di Avanguardia Operaia 1968-1977*. Milano: Mimesis.

Bonfiglio, T. P. (2010). *Mother Tongues and Nations: The Invention of the Native Speaker*. New York: De Gruyter.

Busso, S., & Gargiulo, E. (2016). «Convergenze parallele»: il perimetro (ristretto) del dibattito italiano sul Terzo settore. *Politiche Sociali, Social Policies, 1*, 101–122.

Busso, S., & Lanunziata, S. (2016). Il valore del lavoro sociale. Meccanismi estrattivi e rappresentazioni del non profit. *Sociologia del lavoro, 142*, 62–79.

Butera, F. (1977). *La divisione del lavoro in fabbrica*. Venezia: Marsilio.

Caselli, D., Giullari, B., & Whitfield, D. (2019). A job like any other? Working in the social sector between transformations of work and the Crisis of welfare. *Sociologia del Lavoro, 155*, 33–53.

Causarano, P. (2015). Unire la classe, valorizzare la persona: L'inquadramento unico operai-impiegati e le 150 ore per il diritto allo studio. *Italia Contemporanea, 278*, 224–246.

Causarano, P. (2016). *La scuola di noi operai. Formazione, libertà e lavoro nell'esperienza delle 150 ore*. *Rivista di Storia dell'Educazione, 1*, 141–159.

Causarano, P., & Zazzara, G. (2015). *Le 150 ore del Veneto*. *Venetica, 31*(XXVIII).

Capecchi, V., et al. (1982). *Famiglia operaia e mutamenti culturali, 150 ore*. Bologna: Il Mulino.

Carbone, V. (2018). *Formazione e precarietà nel basso terziario. Laurearsi in Scienze della Formazione e lavorare nei servizi a Roma*. *Scuola democratica, Learning for Democracy, 2*, 291–310.

Cavagna, C., Cinato, A., & Pregnolato Rotta-Loria, F. (a cura di). (1979). *La spina all'occhiello. Esperienza dell'Intercategoriale donne Cgil-Cisl-Uil attraverso i documenti 1975–1978*. Torino: Musolini.

Catarsi, E., & MCE (a cura di). (1999). *Freinet e la pedagogia popolare in Italia*. Firenze: La Nuova Italia.

Cereseto, G., Frisone, A., & Varlese, L. (2009). *Non è un gioco da ragazze: femminismo e sindacato: i Coordinamenti donne FLM*. Roma: Ediesse.

Chiosso, G. (1988). *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*. Brescia: La Scuola.

Colosio, O. (2015). *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti. Dai CTP ai CPIA*. Loescher Editore.

Colombo, M., & Scardigno, F. (a cura di). (2019). *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria*. Milano: Vita e Pensiero.

Colucci, M. (2018). *Storia dell'immigrazione straniera in Italia*. Roma: Carocci.

Cornacchia, M. (2013). Dai CTP ai CPIA: il ruolo della scuola e il senso dell'educazione degli adulti. *Annali on line della Didattica e della Formazione docente, 5*, 68–76.

Crainz, G. (1996). *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni Cinquanta e Sessanta*. Roma: Donzelli.

Curcio, R. (a cura di). (2014). *La rivolta del riso*. Roma: Sensibili alle Foglie.

Dati, M. (Ed.). (2022). *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo: L'esperienza delle 150 ore*. Roma: Aracne.

De Certeau, M. (1980). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni Lavoro.

De Giorgi, F. (2020). *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.

De Leonardis, O. (2002). *In un diverso welfare: sogni e incubi*. Milano: Feltrinelli.

De Meo, A., & Fiorucci, M. (2011). *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*. Roma: Focus-Casa dei Diritti Sociali.

De Vito, C. (2010). L'uomo a due dimensioni. I tecnici nell'Autunno caldo, tra identità professionale e lotte sociali. In P. Causarano, L. Falossi, & P. Giovannini (a cura di), *Il 1969 e dintorni. Analisi, riflessioni e giudizi a quarant'anni dall'Autunno caldo* (pp. 161–181). Roma: Ediesse.

Demetrio, D. (1977). *150 ore e diritto d'alfabeto. Alfabetizzazione degli adulti e realtà operaia*. Guaraldi.

Demetrio, D., & Favaro, G. (2002). *Didattica interculturale*. Genova: Angeli.

Della Rocca, G. (1999). Gerarchie di fabbrica tra fordismo e post-fordismo. In S. Musso (a cura di), *Tra Fabbrica e società. Mondi operai nell'Italia del Novecento, Annali Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, XXXIII* (pp. 83–108).

Doro, R. A. (Ed.). (2024). *Diritto allo studio e educazione degli adulti nell'Italia repubblicana: Nel cinquantesimo anniversario delle 150 ore*. Roma: Viella.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. 2019. *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540

Favaro, G. (1984). L'analisi dei bisogni linguistici dei gruppi etnici a Milano. In D. Demetrio (a cura di), *Immigrazione straniera e interventi formativi*. Milano: Angeli.

Favaro, G. (1990). *Immigrati stranieri a scuola*. Milano: IRRSAE Lombardia.

Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Fofi, G. (1993). *Strana gente. 1960. Un diario tra Sud e Nord*. Roma: Donzelli.

Fofi, G. (1999). *Le nozze coi fichi secchi*. Napoli: L'Ancora del Mediterraneo.

Fofi, G., & Salvati, M. (a cura di). (2021). *Lasciare un segno nella vita. Danilo Montaldi e il Novecento*. Roma: Viella.

Frabotta, B. (1975). *Femminismo e lotta di classe in Italia (1970–1973)*. Roma: Savelli.

Frisone, A. (2014). *Quando le lavoratrici si ripresero la cultura. Femminismo sindacale e corsi 150 ore delle donne a Reggio Emilia*. Bologna: Editrice Socialmente.

Frisone, A. (2020). *Femminismo al lavoro: come le donne hanno cambiato il sindacato in Italia e in Francia (1968–1983)*. Roma: Viella.

Fraser, N. (2016). *Contradictions of Capital and Care*. *New Left Review, 100*, 99–117.

Fraser, N., & Honneth, A. (2020). *Redistribuzione o riconoscimento? Lotte di genere e disuguaglianze economiche*. Sesto San Giovanni: Meltemi.

Gelpi, E. (2002). *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*. Milano: Guerini.

Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education, 8*(6), 715–721.

Godin, H., & Daniel, Y. (1943). *La France pays de mission?*. Paris: Cerf.

Grifo, M. (2020). Intellettuali e impegno. Danilo Dolci e l'Associazione per l'Iniziativa sociale. *Contemporanea, Rivista di storia dell'800 e del '900, 2*, 247–281.

Griffin, C., & Gelpi, E. (1988). L'Educazione a tutto campo. *Scuola e città*, marzo, 136–143.

Incatasciato, B. (1975). *Dalla scuola al quartiere: gruppi di base e intervento nella scuola: il movimento di Scuola e quartiere a Firenze, 1968–1973*. Roma: Editori Riuniti.

Lauria, F. (2012). *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*. Roma: Edizioni Lavoro.

Levi Arian, G., Alasia, G., Chiesa, A., Bergoglio, P., & Benigni, L. (Eds.). (1969). *I Lavoratori Studenti*. Torino: Einaudi.

Luperini, R. (1969). Gli intellettuali di sinistra e l'ideologia della ricostruzione nel dopoguerra. *Ideologie, 8*.

Margotti, M. (2012). *La fabbrica dei cattolici: chiesa, industria e organizzazioni operaie a Torino*. Torino: Angolo Manzoni.

Margotti, M., & Inaudi, S. (a cura di). (2017). *La Rivoluzione del Concilio. La contestazione cattolica negli anni Sessanta e Settanta*. Roma: Studium.

Marcon, G. (2005). *Le utopie del ben fare*. Napoli: L'Ancora del Mediterraneo.

Marcon, G. (a cura di). (2015). *Lavorare nel sociale. Una professione da ripensare*. Bologna: Edizioni dell'Asino.

Mammarella, C., De Sarno Prignano, T., & Carsetti, M. (a cura di). (2009). *Le parole che scrivo. Ne ho prese alcune e ci attraverso la città*. Roma: Asinitas Onlus.

Martellini, A. (2008). La strada troppo stretta. La nonviolenza nella società e nella politica dell'Italia repubblicana. *Parolechiave, 2*, 171–184.

Melchiori, P. (1987). *Verifica di identità. Materiali, esperienze, riflessioni sul fare cultura tra donne*. Roma: Utopia.

Misiani, S. (2010). *Manlio Rossi-Doria, un riformatore del Novecento*. Soveria Manelli: Rubbettino.

Minuz, F., Kurvers, J., Naeb, R., Rocca, L., & Schramm, K. (2022). *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*. Council of Europe Publishing.

Mobiglio, S. (1977). *150 ore: un dibattito operaio*. Venezia: Ombre Rosse, Nuova serie n. 18/19.

Moro, G. (2014). *Contro il non profit*. Roma-Bari: Laterza.

Podrini, V. (2015). Le 150 ore viste da Bologna. Conversazione con Vittorio Capecchi. *Venetica, 31/2015*.

Pizzolato, G., & Pongiluppi, F. (2025). "Fare la classe". Continuità e criticità dalle "150 ore" della classe operaia ai CPIA. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL), 23*(46), 1–11.

Piro, V. (2020). Politiche migratorie e disfunzioni funzionali. Il caso della legge Martelli. *Meridiana, 97*, 245–260.

Ranci, C. (1999). *Oltre il welfare state. Terzo settore, nuove solidarietà e trasformazioni del welfare*. Bologna: Il Mulino.

Rastello, L. (2014). *I buoni*. Milano: Chiarelettere.

Riccardi, V. (2014). *L'educazione per tutti e per tutta la vita. Il contributo pedagogico di Ettore Gelpi*. Pisa: ETS.

Rieser, V. (1962). Note sulla classificazione del lavoro. *Quaderni rossi, 2*, 144–164.

Rochat, T. (2010). *Via Monte Grappa 62/b. La comune di Cinisello negli anni '70 tra scuola popolare e lotte operaie*. Venezia: Marsilio.

Rossi Doria, A. (2007). *Dare forma al silenzio. Scritti di storia politica delle donne*. Roma: Viella.

Sardelli, R., & Fiorucci, M. (2020). *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*. Roma: Donzelli.

Saresella, D. (2018). I Cristiani per il socialismo in Italia. *Studi storici, 2*, 525–550.

Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.

Trentin, B. (1999). *Autunno caldo. Il secondo biennio rosso, 1968–1969*. Roma: Editori Riuniti.

Trotta, G., & Milana, F. (a cura di). 2008. *L'operaismo degli anni Sessanta: da Quaderni rossi a Classe operaia*. Roma: DeriveApprodi.

Tramma, S. (2019). Il tempo e la società dell'apprendimento permanente: opportunità, contraddizioni e nuove forme di emarginazione. *Pedagogia Oggi, 2*, 217–229.

Tuschling, A., & Engemann, C. (2006). From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory, 38*(4), 451–469.

Varvaro, P. (1995). Danilo Dolci. *Belfagor, 50*(2), 161–182.

Vitale, G. (2017). *L'anima in fabbrica: storia, percorsi e riflessioni dei preti operai emiliani e lombardi (1950–1980)*. Roma: Studium.

Woolf, V. (1995). *Una stanza tutta per sé*. Rimini: Guaraldi.

Zucconi, A. (2008). *Il lavoro sociale di comunità come partecipazione dal basso. Antologia degli scritti 1951–1966*. Acqui Terme (Al): Sensibili alle Foglie.

Zizioli, E., Stillo, L., & Franchi, G. (a cura di). (2024). *L'altra scuola. L'educazione popolare tra apprendimento e riscatto sociale*. Roma: Donzelli.

Zoletto, D. (2018). In P. Floreancing, F. Fusco, F. Virgilio, F. Zanon, & D. Zoletto (Eds.), *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA (pp. 32–41)*. Milano: FrancoAngeli.

PARTE TERZA:
ASCOLTA. STORIA DI UNA COSA

È la storia di una cosa
nata sotto un fiocco rosa
lo volevano celeste
per paura della peste
il cognome di famiglia
non continua se è una figlia
bando alla malinconia
vi terrà compagnia

Donna donna come hai potuto amare
donna donna se per te questo fu amore

La tua bambola fu l'arma
che inventò la vocazione
d'esser sposa d'esser madre
di servire ad un padrone
il peccato ti prescelse
sin dal tempo della mela
sul tuo corpo ancora passa
questa storia senza vela
Donna donna quanto potrai amare
donna donna il mondo potrà cambiare

(Canzone composta dal Collettivo del Movimento Femminista Romano)

EFFEMERIDE. FEMMINILE POPOLARE NELL'ITALIA DI OGGI

Christa Wolf nel suo libro Cassandra parla della condanna della profetessa Cassandra a non essere mai creduta a causa del suo rifiuto di concedersi al dio Apollo e degli eventi che precedono la disfatta di Troia.

Cassandra è una donna divisa tra il peso di un ruolo di potere e prestigio nella comunità dei troiani da lei fortemente desiderato – il potere della veggenza – e la frustrazione per la sua condizione – l'essere considerata folle e per questo isolata dalla comunità. L'aver rinunciato all'amore e ad una vita più libera dal tormento della veggenza, trasformata dalla Wolf in una forma di coscienza ed autocoscienza che non lascia scampo agli inganni che servono ai troiani a vivere dentro uno stato di guerra permanente, rendono Cassandra una donna che si interroga sul destino delle donne e sulla loro subalternità dentro una società maschile segnata dalla guerra, dalla violenza e dall'aspetto illusorio dei suoi valori eroici.

Cassandra osserva affascinata le rabbiose amazzoni guidate da Pentesilea, che si uniscono alla guerra dei troiani contro i greci in una disperata vendetta contro il maschile rappresentato da Achille e finiscono per soccombere fino a subire la violenza più oltraggiosa, lo stupro di Pentesilea in fin di vita da parte di Achille 'la bestia'. Invidia e disprezza invece la sorella Polissena, Elena e le donne che della bellezza e della seduzione hanno fatto un'arma, ma sono rimaste ingenuamente vittime anch'esse del gioco maschile della guerra.

Comprende infine che l'unica via di salvezza è fuori dal palazzo di suo padre, il re Priamo, e dalle sue trame, e dentro il margine delle comunità femminili segrete nelle grotte del fiume Scamandro, dove un gruppo di donne dissidenti rifiutano l'ethos eroico e si dedicano alla costruzione di una comunità fondata sulla pace, sulla vita semplice, lontana dagli incubi del potere e della guerra.

Chi lavora nel sociale, con le donne e le ragazze in particolare, può sentirsi a volte condannato come Cassandra a osservare l'incessante prodursi e riprodursi, dentro le biografie delle persone, di destini che sembrano compiersi senza che l'intervento sociale possa opporvi alternative. E dentro queste biografie femminili ci sono la violenza, l'onore, la famiglia, la sottomissione e la ribellione tragica e individuale, ci sono le Pentesilea, le Polissena, gli Achille, c'è il fanatismo dei troiani a condurre un conflitto senza motivazioni ideali e la brutalità dei guerrieri Greci. Queste ultime comunità contrapposte in cui il furto, il rapimento, lo stupro e la schiavitù delle donne, l'inganno, un infantile senso dell'onore, un senso del valore maschile costruito sulla capacità di infliggere dolore e di scempiare i corpi, sono gli indicibili motori di ogni azione.

Christa Wolf descrive la violenza strutturale che dà forma al mondo e struttura i soggetti – maschili e femminili – che lo abitano. In questo mondo di violenza Cassandra vede il tragico avverarsi dei suoi presagi di sventura che rendono lei stessa – nel suo vaticinarli – maledetta agli occhi degli altri.

E la violenza strutturale – quella che nasce dalle condizioni di disuguaglianza sistemica – è anche il piano all'interno del quale si muove l'intervento sociale, stretto fra la riproduzione di logiche che dal welfare al mercato non fanno che alienare la persona riducendola in parti o proliferando le sue identità, e un tentativo di trovare scampo alle profezie che si auto avverano che hanno l'incisività di un lenitivo e che non hanno quindi la forza di costruire comunità alternative.

Un esempio di come agisce la mercantilizzazione nel campo del welfare è il paradosso delle identità multiple spesso legate al catalogo di quello che il soggetto non possiede o che possiede in una maniera ritenuta insufficiente. Quando a scuola un educatore lavora con un ragazzo in difficoltà deve sapere se è italiano o di origine straniera. Se

fosse straniero potrebbe essere "di seconda generazione" oppure un NAI - Neo Arrivati in Italia. Se è di seconda generazione sarà opportuno capire se possiede la cittadinanza italiana o se non la possiede perché questo differenzia non solo il suo status giuridico ma anche il modo attraverso cui un insegnante o un educatore interpreta le motivazioni delle sue azioni o difficoltà ma anche le strategie familiari in cui è inserito.

Inoltre, se fosse di origine straniera e senza cittadinanza potrebbe essere un minore straniero non accompagnato MSNA e, a seconda della sua provenienza e delle sue modalità di arrivo in Italia, potrebbe essere contemporaneamente anche un richiedente asilo. In questo ultimo caso il ragazzo potrebbe essere collocato in una comunità per minori stranieri non accompagnati richiedenti asilo o protezione internazionale appartenente al Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati SPRAR e non in una ordinaria comunità minorile.

Oltre a queste caratteristiche un operatore che lavora con un ragazzo in difficoltà dentro la scuola deve anche sapere se il ragazzo possiede qualche tipo di certificazione – handicap H – o etichetta – disturbo specifico dell'apprendimento DSA o Bisogno educativo speciale BES – e sapersi quindi districare nella giungla di quello che con il ragazzo è possibile o non è possibile fare, in quali condizioni e con quali figure specialistiche a lui dedicate bisogna relazionarsi nella scuola: insegnante di sostegno, funzione strumentale agio/disagio o dispersione scolastica, psicologo, gruppo operativo, neuropsichiatra, etc. Senza considerare che nella scuola nella categoria di BES sono ricompresi gli alunni con disabilità (H), gli alunni con disturbi evolutivi specifici (DSA ovvero dislessia, disprassia, discalculia, disgrafia, disortografia), gli alunni con ADHD, disturbo da deficit di attenzione/iperattività che possono essere certificati – e quindi avere un sostegno – oppure no.

Ad ogni frammento dell'identità che viene trattata all'interno dei servizi di welfare corrisponde un segmento operativo di intervento, professionisti e professionalità specializzati nell'operare con tali frammenti, un tipo di inquadramento lavorativo dei professionisti ed un repertorio di pratiche e di ethos di interventi differenti.

Chi lavora nel sociale finisce per essere 'parlato' dalle categorie che sembrano dirci la verità sui soggetti. Siamo collusi con tale linguaggio, con le tassonomie e classificazioni che producono e riproducono il mondo sociale – e le sue gerarchie – così come è, con gli effetti di realtà che queste creano nella vita reale delle persone.

Per le ragazze e le donne in condizioni di esclusione socioeconomica le categorie – e i copioni esistenziali che esse implicano – si costruiscono passo passo, dall'adolescenza alla vita adulta, dentro la relazione fra le persone, le loro condizioni di vita e le situazioni di povertà e violenza alle quali sono esposte. Potremmo dire che l'esclusione non è che la lenta incorporazione della violenza strutturale – in termini di malattia fisica e psichica, di abitudine all'assoggettamento –sperimentata nelle loro biografie e degli immaginari sociali di sé – la donna incapace, la madre inadeguata, la donna moralmente squalificata – che introiettano lungo il corso della loro relazione con i servizi e con le istituzioni, quando queste ultime agiscono ingabbiando le possibilità di azioni delle persone piuttosto che liberarle.

Quando la condizione femminile si compone con specifiche condizioni di esclusione e marginalità e si impiglia nelle maglie dei servizi sociali, si producono situazioni dove sono sempre il corpo delle donne e la maternità a diventare spazi di conflitto e resistenza. E così la realtà della questione femminile per le classi popolari è quella delle gravidanze precoci, dell'accesso o il non accesso all'aborto, del ruolo subalterno della donna all'interno della famiglia che riproduce, nelle figlie e nei figli, immaginari e stili di rapporti che lasciano poco spazio a modelli differenti, di un lavoro inteso come merce e precario che incatena le donne nelle soglie più dequalificate, meno organizzate e meno gratificanti del lavoro di cura o dei servizi.

Le traiettorie di vita dei ragazzi problematici, esclusi dalla scuola e alle prese con esperienze di devianza in età minorile generano nello spazio pubblico allarme sociale, e quindi interventi di contenimento e correzione (la denuncia, il carcere, il collocamento in una comunità).

Queste stesse biografie hanno però in sé delle possibilità di ricomposizione dell'equilibrio, per quanto precario: per molti ragazzi che ho incontrato un percorso di istruzione professionale di recupero

ai mancati anni scolastici, un lavoro magari dequalificato nella logistica ma in cui è possibile costruirsi spazi di lotta e identità collettive, un contratto di lavoro che consente di accedere ad un permesso di soggiorno, qualche spazio di realizzazione di sé nel formare una famiglia e nel coltivare le proprie passioni.

Nella vita delle ragazze invece quello che più spesso ho osservato come testimone inerte sono state relazioni sentimentali distruttive e improntate ad una violenza maschile di cui le donne diventano dipendenti sin da giovanissime, mentre chiamano amore l'annullamento di sé; gravidanze inconsapevoli che interrotte provocano stigma, vergogna e senso di colpa e quando non interrotte portano con sé abbandoni, sofferenze inflitte ai figli o traumatiche sottrazioni di minori che creano voragini affettive insanabili; una patologizzazione del proprio corpo, dove emergono le sofferenze interiori e psichiche, attraverso l'abuso di farmaci di uso comune – antidolorifici, anestetici – utilizzati per il mal di testa costante, gli effetti delle mestruazioni, le fatiche della gravidanza, il peso della cura degli altri; un lavoro che è sempre una forma di sopravvivenza, sufficiente ad integrare il sussidio sociale più che un vero e proprio salario. Tutte esperienze, quelle delle donne, che rimangono private, individuali ed invisibili.

C'è uno specifico della sofferenza femminile dentro i mondi dell'esclusione sociale. Modi di soffrire e modi di reagire, di farsi del male, di introiettare la sconfitta e di ribellarsi ad essa diversi da quegli degli uomini e diversi fra le donne stesse. Le donne reagiscono in modo obliquo allo stigma che portano con sé le categorie sociali attraverso le quali diventano visibili ai servizi di welfare sociale, sottraendosi all'azione e alla relazione con la scuola, i servizi, gli educatori, difendendo il proprio ruolo materno e barricando la propria casa all'intrusione esterna, fingendo di non capire o rifiutando di apprendere la nuova lingua se straniere.

Altre volte la loro resistenza alle forme di controllo che i servizi attuano su di loro attraverso l'aiuto assistenziale, diventa aggressiva, isterica, un litigio continuo e le assistenti sociali – le donne altre da loro per classe sociale, istruzione, cultura, estetica – diventano il bersaglio di una accesa contesa femminile, quasi una rivalità, che permette

a tutte di non pensare agli elementi politici e di potere implicati nella relazione assistente-assistita.

C'è però anche uno specifico della forza femminile dentro i mondi dell'esclusione sociale che le categorie attraverso le quali come operatori guardiamo al mondo ci impediscono di vedere. Così come le categorie attraverso le quali come attiviste pensiamo la politica ci impediscono di leggere l'esperienza di queste altre donne, che non occupano lo spazio pubblico in modo organizzato e che conducono in solitudine le loro battaglie – quella per la casa, per l'unità delle loro famiglie, per il diritto alla salute, per un lavoro meno simile alla servitù.

Questa forza femminile ha a che fare con la capacità di stare in relazione, di stringere solidarietà e reti di mutuo appoggio, di rendere il proprio quotidiano e la disuguaglianza subita uno spazio di antagonismo attraverso micropratiche di conflitto con le istituzioni a loro più prossime.

Tale forza si osserva nei sistemi di mutuo aiuto economico e sociale che le donne mettono in pratica fra di loro, ad esempio nel porto sicuro a cui ritornare rappresentato dalle case delle madri e delle nonne, nel ricorrente affidamento dei bambini alle nonne in una maternità sociale che travalica i confini della riproduzione biologica, nelle amiche che assistono le donne più anziane nella quotidianità dei rapporti di vicinato. Nella capacità di risparmio, riutilizzo e trasformazione di materie semplici, quanti pranzi messi insieme con pochi ingredienti, i meno costosi. Nel considerare il tempo dedicato a sé stesse un tempo da passare con altre donne, nel saper fare più insieme che da sole, nel saper proteggere i propri figli dalla sofferenza da loro sperimentata, attraverso la trasmissione, attraverso l'amore e la cura, di un senso di dignità e di rispetto di sé.

In un mondo del welfare sociale dominato dalle donne in termini di operatrici che lavorano nei servizi e di persone che più frequentemente a loro si rivolgono, le visioni che ispirano questo incontro sono però tutte di stampo patriarcale: tese cioè a vedere le donne come manchevoli di risorse personali e soggettive e quindi vulnerabili, da rendere oggetto di empowerment, piuttosto che come persone che vivono specifiche dimensioni di genere della divisione di classe.

Le comunità dissidenti sulle rive del fiume Scamandro non sono facili da creare, hanno bisogno di tempo, spazio e conoscenza reciproca al di fuori del ruolo, delle categorie, del potere.

Cassandra conclude il suo monologo – in cui analizza sé stessa e la società dentro le dinamiche di potere, violenza e destino, dicendo «Termino qui, impotente, e niente, niente di quello che avrei potuto fare o non fare, volere o pensare, mi avrebbe condotto a una meta diversa».

Riconosce però che le scelte sono possibili «Tra uccidere e morire c'è una terza via: vivere», cioè cambiare noi e il mondo insieme.

EFFEMERIDE. SISTERS OUTSIDERS

Nour ha quasi 18 anni, ripete per la seconda volta la seconda superiore dentro un istituto professionale, anche quest'anno la scuola va molto male e quando la incontro le sue idee sul futuro sono un guardare interrogativo nel vuoto. Troppo grande per la formazione professionale, ma anche per ricominciare stancamente un qualsiasi altro percorso scolastico verso cui non ha nessuna convinzione. Sua madre sta per avere un altro bambino e lei è sola sulla soglia di diventare adulta. Il trucco pesante non riesce a mascherare di sicurezza il suo smarrimento silenzioso. Io le parlo della sua possibilità di emancipazione attraverso un percorso realistico di formazione che non sia un continuo fallimento. Mi interrompe e mi chiede "che significa emancipazione? Ma che parole usi?"

Alma ha 15 anni ed è alla seconda bocciatura in prima superiore nella stessa scuola. Ha il viso tondo di una bambina con uno strano piercing sulle labbra, ma è già visibile in quale direzione andrà il suo aspetto di donna appesantita dagli anni. Intanto è qui davanti a me e confessa che a scuola non ci vuole andare più, preferirebbe stare a casa a fare niente fino a quando suo padre non le imporrà un matrimonio e un futuro marito non le imporrà a sua volta una vita domestica di reclusione e figli.

Le sue compagne più avvedute le strillano nell'orecchio: "Almaaaa, sveglia! Se non vieni a scuola tuo padre non ti fa più uscire di casa, te ne resterai chiusa con tua mamma a fare le pulizie fino a che non ti sposano!". Sono sagge e ben più scaltre le sue amiche, che sanno bene che in Kosovo, Marocco, Albania, Bangladesh ci si sposa

presto e attraverso la scuola ed un lavoro cercano di immaginare un po' di libertà.

Se si fallisce la scuola il salvagente è la formazione professionale, ma fare riorientamento è uno sconfortante esercizio di applicazione di stereotipi di genere: le ragazze possono diventare cuoche o bariste, ma le ragazze di fede islamica non potrebbero maneggiare alcolici né carne di maiale e forse il lavoro serale e notturno in un ristorante o bar potrebbe metterle in difficoltà. Oppure parrucchiere ed estetiste, ma bisogna essere carine, curate, appassionate di trucco e parrucco e con un aspetto estremamente standardizzato e adattato ai canoni di bellezza femminile correnti. Potrebbero diventare commesse, addette alle strutture turistiche o segretarie, tutti quei lavori insomma dove la femminilità è messa a valore nell'accogliere, mettere a proprio agio, accompagnare il cliente. Nella formazione professionale prevalentemente è in questi tipi di corsi che si instradano le ragazze in fuga dalla scuola.

E poi capita la ragazza che fa la dura, Martina, che ascolta il rap ed il reggaeton, una testa di dreadlocks e un viso costellato di piercing, vuole lasciare a tutti i costi la scuola professionale di grafico che frequenta, ma qualsiasi percorso professionalizzante le impone di far fuori l'artiglieria pesante disseminata sul viso e rapare la possente capigliatura rasta dato che negli stage che farebbe con il centro di formazione l'aspetto è fondamentale soprattutto in mestieri come il cuoco, l'estetista, la commessa. Come trovare un percorso formativo adatto alle sue aspirazioni di tatuatrice? Per i futuri irregolari non c'è centro di formazione professionale che tenga.

Facciamo un gioco: disegno tre cerchi su un foglio steso a terra. Ogni cerchio rappresenta una sfera, quella personale, quella sociale e quella universale. Su alcuni bigliettini sono scritte delle parole: amicizia, solidarietà, successo, soldi, giustizia, famiglia, amore, uguaglianza, guerra, pace, politica, lavoro, diritti, libertà, autonomia. Chiedo alle ragazze di scegliere alcune parole per loro significative e di posizionarle nelle tre sfere. La sfera sociale rimane vuota, incomprensibile a

tutte. La sfera personale è quella con più parole e significati. Alcuni bigliettini rimangono inutilizzati ad esempio autonomia, politica, diritti o solidarietà. Nella sfera universale ci sono soldi – perché i soldi decidono chi sei e qual è il tuo posto nel mondo mi spiegano alcune – e pace mi dice una ragazza siriana emozionata che nomina la resistenza kurda in Rojava mentre suona l'intervallo e le ragazze straripano fuori dalla stanza.

Non è vero che le ragazze non leggono. Il libro del momento, quello che tutte si passano di nascosto, che è aperto sulle ginocchia sotto il banco e su cui le ragazze sognano è After e tutta la sua saga composta di cinque libri. L'autrice, Anna Todd, è una ragazza texana che ha scritto il romanzo a puntate sulla piattaforma wattpad, una comunità online di scrittori di fanfiction – nel suo caso ispirata ai personaggi di una boyband musicale inglese, gli One Direction. Il forte seguito di giovani lettori sulla piattaforma social – pare un miliardo – ha poi portato alla pubblicazione dei libri, finendo per diventare un successo editoriale esploso negli Stati Uniti e tradotto in vari paesi. La storia è la versione contemporanea di un romanzo di appendice, dove l'amore – ricco di descrizioni soft porno delle loro esperienze sessuali – è al centro delle vicende di due giovanissimi protagonisti e di un ristretto gruppo di personaggi, che si muovono in ambienti angusti – un campus universitario americano, un dormitorio universitario, qualche locale – e all'interno di un gruppo sociale ristrettissimo – alta e ricca borghesia statunitense WASP.

Anche i ricchi però piangono visti i problemi di alcolismo, droga e le disastrate relazioni conflittuali all'interno delle famiglie dei due protagonisti e dei loro amici, tuttavia nel romanzo i problemi vengono risolti da psicoterapeuti, costose cliniche di riabilitazione o semplicemente dal successo economico: non ci sono assistenti sociali, case popolari, disoccupazione, contraddizioni sociali, bassi salari. La precoce relazione fra i due protagonisti della storia è segnata della violenza, dalla sopraffazione, dalla gelosia, dal bullismo e dalla possessività maschile sulla ragazza, che in nome del "sogno d'amore" rinuncia volentieri alle sue aspirazioni di scrittrice per convolare a nozze e diventare madre e salvatrice di un bad boy che diventerà invece uno

scrittore di successo, un padre amorevole pur mantenendo le sue connotazioni di dominatore sessuale, caratteristica ripetutamente definita sexy dalla protagonista.

Considerando l'immaginario di After mi riesce più chiara l'incomprensibilità per le adolescenti della parola emancipazione e delle sue declinazioni – di classe, femminile, politica – e il loro vuoto di esperienze nella sfera sociale, quelle cioè capaci di veicolare una comprensione non astratta e non artificiale di concetti come diritto o giustizia nella sfera universale.

Il fascino del libro per le ragazze è probabilmente dettato dal fatto che rappresenta la loro realtà – la scoperta del sesso, il distacco dalla famiglia e dal suo controllo sui loro corpi, la ricerca di una propria identità, la centralità degli amici, la paura di essere giudicati dagli altri coetanei, la vergogna per la propria inesperienza – ma in modo edulcorato da tutti gli elementi della realtà considerati sgradevoli. È meno doloroso rispecchiarsi in questa immagine di adolescenza alienata da ogni connotazione sociale, culturale e geografica, in cui i protagonisti si muovono come figure patinate dentro uno sfondo urbano fatto di centri commerciali e fast-food, luoghi di lavoro che sono prestigiosi uffici con il proprio nome sulla porta e dentro ambienti domestici dove il tempo libero è occupato dalla visione di film e serie televisive.

Mirna, 16 anni ancora in terza media e in evasione dell'obbligo scolastico per l'ennesima volta, capelli rosa shocking. Quando parliamo di come vede il suo futuro mi dice "mi voglio trovare un uomo ricco, sposarmi e lui mi dà così tutto quello che voglio. Anzi no, voglio lavorare anche io perché così io mi compro le cose che voglio e così non dipendo in tutto da lui. A scuola non ci voglio andare perché è meglio stare a casa a dormire e non fare niente, tanto anche se studi non è che trovi lavoro".

Alice 16 anni alla seconda bocciatura nella scuola professionale, problemi di disciplina "perché non mi piace stare ferma", la mattina a scuola va poco, ma i laboratori di teatro pomeridiano la entusiasmano. Parliamo del riorientamento verso un centro di formazione, mi ascolta per un po', poi mi dice "vuoi vedere la foto della mia ragazza

sul telefono? Lo sai che sono lesbica?", forse si iscriverà in un centro per operatori nel settore edile, ma mi dice che si sente a disagio se ci sono solo maschi.

Nella testa di un adolescente il problema dell'amore paralizza il cervello e limita l'esercizio delle facoltà mentali rispetto all'immaginazione del proprio futuro in una molteplicità di dimensioni, tranne che per la sfera intima dove invece il futuro diventa una estensione temporale del presente: l'infinito futuro del presente, dell'amore, dell'amicizia: nessun piano alternativo di fuga. Mi riassume in modo efficace il concetto Fabrizio "Ho 15 anni io penso all'oggi mica al domani e a 15 anni alla figa devo pensare! Adesso da questa scuola non me ne voglio andare perché c'è una ragazza che mi interessa e lei sta qui".

Manesche, aggressive, disilluse, le ragazze sono anche così, soprattutto quando si contrappongono fra di loro sentendo di incarnare identità, immagini del femminile e mondi diversi. Riproduttrici a volte di una violenza di strada maschile che si esprime in zuffe e pestaggi fra gruppi, si allenano in palestre di kickboxe, muay thai e full contact e si offendono chiamandosi "negra", "zingara", "puttana", "transessuale", "lesbica".

Lo sfondo urbano dei loro tormenti adolescenziali sono le case popolari del Pilastro, i quartieri dall'edilizia incompiuta del quartiere Navile – esito di una gentrificazione le cui ali di cera si sono disciolte al sole della crisi economica – e la linea della ruggine di una provincia in cui le fabbriche – Selcom, Demm, Saeco, Stampi Group – chiudono e dismettono intere comunità.

I loro cattivi ragazzi di cui innamorarsi camminano sui tetti delle case occupate, sono i militanti dei più combattivi collettivi di lotta per la casa di Bologna, i ragazzi magrebini che scioperano nelle cooperative della logistica, quelli che disoccupati e isolati spacciano e trafficano nei consueti margini della città.

Nello spazio pubblico queste ragazze figlie delle nuove classi popolari meticce non esistono né agiscono se non come comparse, le loro madri non hanno mostrato loro modelli femminili alternativi alla versione moderna della ragazza di classe popolare degli anni '50, rinchiusa nello spazio della famiglia.

Il femminismo, non quello delle intellettuali, delle teoriche accademiche e delle politiche di professione, ma quello delle donne che in esso vedevano la lotta per la liberazione della classe più subalterna di tutte, manca da due generazioni. Manca l'autocoscienza, il divenire soggetto pubblico e politico, manca il separatismo come esperienza di autonomia, manca la solidarietà di classe e di genere, manca la creatività delle forme di protesta, manca la lucidità dell'analisi della violenza prodotta e riprodotta da uomini e donne in forme private e politiche.

Se sono mancate le nonne e le madri, forse potrebbero non mancare a queste ragazze le sorelle, quelle "sisters outsiders" di cui parlava Audre Lorde, che aveva definito sé stessa "nera, lesbica, madre, guerriera, poetessa" declinandosi in tutte le dimensioni personali, sociali ed universali della sua esistenza. A patto che però le donne – istruite, intellettuali, adulte, attiviste, appartenenti al nuovo precariato intellettuale, emancipate – che stanno scendendo in piazza non dimentichino di portare con sé Nour, Alma, Martina, Mirna, Alice e Fabrizio.

MENA E LE ALTRE

In questa parte non si parla del rapporto con la scuola di un soggetto sociale vago e generico per chi fa etnografia, le giovani ragazze comprese fra i 12 ed i 17 anni ovvero quelle che con categorie di tipo psicologico sono definite preadolescenti e adolescenti.

Non ci si occupa nemmeno di ragazze di seconda generazione o figlie dell'immigrazione e del loro rapporto con la scuola. Alcune di loro – la maggior parte – hanno nella loro esperienza familiare o personale la migrazione, ma questo aspetto – pur significativo – non è la categoria privilegiata attraverso la quale osservare le loro traiettorie scolastiche e di vita, se non al rischio di analisi fuorvianti ed essenzializzanti (Back 1996; Brubaker 2004). Definire infatti queste ragazze come di "seconda generazione" significherebbe descriverle prevalentemente a partire dall'esperienza dei propri genitori, stabilendo così un aspetto culturale particolare – la loro origine – come un elemento fondante della loro identità ed esperienza.

Si intende quindi soprattutto descrivere il rapporto con l'istituzione scolastica di un particolare soggetto sociale che, seguendo la terminologia marxiana, costituisce quella che potremmo definire una "classe in sé", determinata cioè da una materiale condizione economica – reddito, posizione lavorativa, condizione abitativa – da uno specifico capitale culturale – livello di istruzione, habitus, consumi culturali – e da un definito capitale sociale – reti sociali e familiari, relazioni con lo spazio urbano (Bourdieu 1987). Pur partendo da una prospettiva che privilegia gli aspetti di inquadramento di classe delle soggettività sociali descritte, è tuttavia necessario mettere a fuoco an-

che le variabili generazionali e di genere che altrimenti sfuggirebbero da questo quadro.

Negli ultimi anni, soprattutto nelle ricerche che si focalizzano sulle dimensioni dell'esclusione e della discriminazione subite da individui o gruppi sociali, il paradigma dell'intersezionalità è divenuto quasi una lente obbligata attraverso cui descrivere l'operatività e la capacità istituente delle categorie in cui il soggetto sociale è inscritto e si inscrive. All'interno di tale paradigma la dominazione diventa leggibile dentro un intreccio interattivo, simultaneo e multiplo di dinamiche sociali, culturali, politiche ed economiche alle quali l'attore sociale è sottoposto e che lo definiscono di volta in volta. Tuttavia, l'intersezionalità è un concetto non esente da rischi che sono stati rilevati da diversi autori (Colombo, Rebughini 2016; McCall 2005; Winker & Degele 2011). Tali rischi riguardano in primo luogo l'indeterminatezza teorica che questo paradigma può produrre nel gestire la vasta tassonomia di categorie e combinazioni che il soggetto può esperire se tutti gli elementi vengono collocati, nell'analisi concreta, sullo stesso piano e senza stabilirne la rilevanza delle dimensioni. In secondo luogo, questa teoria, che parte dall'assunto di considerare le categorie come una costruzione sociale sempre in movimento e situata, corre il pericolo di proliferare categorizzazioni che invece si propone di decostruire. Si arriva così a tracciare una tale differenziazione delle condizioni di esclusione, da rendere difficile una lettura politica[11] dell'esperienza delle persone e dei gruppi: essa risulta così centrata sulle categorie descrittive del soggetto individuale da rendere forzate connessioni e identificazioni comuni[12].

Nello specifico di questa ricerca l'intreccio fra genere, generazione e classe sociale, osservate e descritte in azione in una specifica arena –

[11] Nel movimento femminista sono state sollevate numerose critiche dalle correnti del *black feminism* (hooks 1981; Davis 1981) all'essenzialismo femminista bianco sul tema delle differenze di condizione fra le donne all'interno della differenza dell'essere donne.

[12] Lutz (2016) afferma che, oltre alle categorie *race, gender, class* che definisce come *theory oriented concept*, nell'analisi empirica potrebbe essere necessario – a seconda dei casi – considerare anche altri assi di differenza come s*exuality, ethnicity, nationality, culture, religion, able-bodiedness, age, sedentariness (vs. nomadism), property ownership, geographical location: North-South/East –West.*

la scuola come spazio riflesso della città e delle sue gerarchie – sono quelle che più condizionano e determinano le biografie presenti e future delle protagoniste. Nella scelta della scuola e nel rapporto che poi stabiliscono con essa, queste ragazze giocano, infatti, una delle prime possibilità di modificare la loro condizione di classe, il loro destino di donne alle prese con il mercato del lavoro, con la famiglia e con alcuni immaginari dominati del femminile che finiranno per strutturare i loro desideri, con effetti materiali sulle loro scelte future.

A partire da queste premesse possiamo quindi dire che le protagoniste di questo ritratto sono un gruppo di ragazze di classe popolare che frequentano una scuola secondaria di secondo grado di indirizzo professionale nella città di Bologna, osservate all'ingresso della loro esperienza nella scuola superiore.

La ricerca di campo si è svolta dentro un istituto scolastico superiore di tipo professionale, in una scuola secondaria di primo grado del Pilastro. Dentro questi tre campi non ho condotto una osservazione partecipante classica come ricercatrice universitaria, ma ho anche lavorato come educatrice e nel campo dell'orientamento scolastico. Questo posizionamento mi ha permesso di conoscere in modo approfondito nel tempo i contesti scolastici di cui parlo, gli insegnanti, i presidi, gli educatori e gli assistenti sociali, le famiglie, i ragazzi e le ragazze, i bambini, le madri, le nonne, la vita quotidiana del quartiere, la struttura dei servizi di welfare del territorio. Ho conservato durante questi quattro anni il mio sguardo di ricerca attraverso la scrittura quotidiana di note e diari di campo, report, relazioni, scritture di caso, osservazioni, interviste strutturate e non, con tutti gli attori della ricerca. Ho condiviso in alcune occasioni sezioni di questo materiale con psicologi, insegnanti, educatori, assistenti sociali come base di osservazione da cui partire per progettare interventi, ridefinire pratiche, fare formazione.

Nelle pagine successive, attraverso l'analisi dell'esperienza scolastica di Mena, proverò a descrivere la complessità delle rappresentazioni soggettive e delle condizioni strutturali in cui sono immerse alcune delle ragazze spesso definite "a rischio di dispersione scolastica". L'esperienza di Mena è esemplare ma non isolata, per questo motivo la sua voce sarà messa in dialogo con il vissuto corale di un

gruppo di ragazze, sue compagne di scuola, dai profili familiari e socioeconomici analoghi, provenienti da zone della città popolari caratterizzate da dinamiche urbane simili. L'obiettivo non è quello di generalizzare le esperienze descritte, né di modellizzare i tipi di risposta di particolari attori sociali a determinati contesti scolastici ed urbani. L'intento è invece quello di analizzare come, all'interno dei processi scolastici, sociali e culturali descritti, i soggetti sociali possono posizionarsi, quale significato essi danno alle loro scelte e quale lettura la società più vasta conferisce a tali scelte.

Conflitti e identità fra spazi urbani e ruoli sociali: Mena

Mena ha 14 anni ed è iscritta al primo anno di una scuola professionale – indirizzo Moda – frequentata prevalentemente da ragazze. Piccola di statura, pantaloni militari, cintura borchiata, canottiere strette, un piercing al lato della bocca, capelli castani con ciocche ossigenate raccolti in modo disordinato, occhi sempre truccati, sigaretta perennemente accesa: il suo aspetto è quello di una "tank girl"[13]: apparentemente aggressiva ma con un viso paffuto e tondo che tradisce invariabilmente la sua giovane età.

Mena abita al Pilastro. La sua famiglia è originaria di Palermo e la sua provenienza siciliana è sempre molto rimarcata dalla ragazza, ma la sua esperienza è quella di una Sicilia della marginalità urbana palermitana, dei suoi quartieri fatiscenti, delle periferie dove domina un mix fra orgoglio proletario e mitomania mafiosa, dove l'economia informale è l'orizzonte quotidiano ed esclusivo di inserimento dei giovani nel mondo adulto del lavoro. Insomma, di una Palermo come un altrove su cui è possibile proiettare un surrogato immaginario positivo della propria condizione di classe, vissuta invece come stigma nel rione Pilastro. Appunto un immaginario, poiché della Sicilia a Mena non è rimasto nulla, né l'accento, né un certo gusto culinario, né una conoscenza dei luoghi. Sui muri della sua classe durante tutto l'anno

[13] Tank girl è un personaggio di una serie di fumetti britannica disegnata e scritta da Jamie Hewlett e Alan Martin ambientata in una Australia post-apocalittica e cyberpunk.

disegna le sue radici inscrivendosi in luoghi, appartenenze e identità locali che mixano fabulae familiari – i racconti delle gesta, i personaggi rilevanti e gli eventi più significativi della sua saga familiare allargata –, sottocultura neomelodica palermitana e cultura mediatica della mafia (D'Amato, 2013) trasmessa dalle fiction mafia story. Un concentrato di stereotipi negativi che nella sua controcultura conflittuale vengono rovesciati in emblemi: "viva lo Zen di Palermo", "viva Provenzano e Totò Riina", "viva la mafia" sono le sue scritte ricorrenti. Ciò che affascina Mena è l'ideologia antistatale che nell'immaginario popolare la mafia rappresenta: una mafia vista come forma di rivolta allo Stato oppressore che impone tasse, regole e regolamenti; alle burocrazie che sembrano ostruire l'accesso ai servizi e ne regolano l'erogazione; a forze dell'ordine percepite come nemiche assolute e con le quali numerosi membri della sua famiglia hanno avuto contrasti.

Ciò che risulta contraddittorio è che questa cultura che ammicca ai capi mafiosi, descritti spesso dalla ragazza come dei benefattori e campioni di indipendentismo antistatale, circola proprio nei nuclei familiari dove più forte è la dipendenza dai sistemi di welfare e di assistenza sociale. La sua famiglia, infatti, vive in una casa di edilizia popolare, è in carico ai servizi sociali e diversi dei suoi membri hanno beneficiato di programmi di assistenza al lavoro.

I rapporti conflittuali della famiglia di Mena con le politiche educative e sociali del territorio si concretizzano in un generico "discorso" di critica alle istituzioni ed in attriti vivaci con tutte le figure più prossime – insegnanti, educatori, assistenti sociali– che di tali politiche rappresentano l'incarnazione: quella *street level burocracy* (Lipsky 1980) dotata di forte potere discrezionale attraverso cui questa famiglia sperimenta politiche sociali fortemente improntate al controllo degli assistiti.

Ho conosciuto Mena nell'istituto professionale dove svolgevo la mia attività di consulente sulla dispersione scolastica. Nell'ambito del mio lavoro ho però avuto la possibilità di frequentarla molto tempo fuori dalla scuola, dato che mi occupavo della costruzione di progetti di alternativa alla scuola nel quartiere San Donato e nel rione Pilastro per ragazzi in abbandono scolastico. Nel corso degli anni ho conti-

nuato ad incontrare lei ed alcuni membri della sua famiglia in modo informale al Pilastro così come a seguire e discutere la sua storia con gli educatori e gli assistenti sociali che seguivano il suo 'caso'.

La configurazione familiare di Mena non è chiara, la persona più presente nei suoi racconti è la madre, mentre del padre Mena mi ha parlato come di un campione di pugilato del passato ma è risultata dai suoi racconti come una figura opaca e lontana dalla sua quotidianità. Il suo mondo è costituito soprattutto dal suo ragazzo Anthony, il suo vero riferimento emotivo, con il quale ha un rapporto di forte complicità: 17 anni, anche lui di origini siciliane, non lavora ed ha interrotto la scuola senza raggiungere alcuna qualifica. Capelli rasati, maglietta senza maniche anche d'inverno, fisico palestrato senza andare in palestra, tatuaggi sparsi sulle braccia, la sua presenza intorno a Mena è una costante: prima dell'entrata della scuola, tenacemente sotto le finestre della classe a distrarla e a richiamarla dalla strada per farla sporgere o salire pericolosamente a cavalcioni sul davanzale, alla fine della giornata per riportarla a casa e durante la giornata innumerevoli telefonate e messaggi ossessivi. Anthony ha cattivi rapporti con la sua famiglia, al punto da essere cacciato di casa durante l'anno ed essere accolto in casa dalla famiglia di Mena. Le sue giornate si dispiegano nella costante ricerca di lavoretti – cerca impiego come manovale, imbianchino o traslocatore – o alla costante ricerca di Mena – a scuola, nel bar sotto casa, nel Quartiere.

È possibile ricostruire la carriera scolastica di Mena sin dalle scuole medie: i suoi ex insegnanti a sentire il suo cognome – noto per le generazioni di Trovato passate nelle scuole del Pilastro – impallidiscono. Mena è stata una delle ragazze più problematiche della scuola, tali erano i suoi fratelli e tali continuano ad essere le sue cugine: insomma una storia generazionale e familiare che si ripete sempre identica nella trasmissione di una robusta e convinta opposizione all'istituzione scolastica, agita innanzitutto dai genitori attraverso un atteggiamento o di disinteresse e scarsa presenza nella vita scolastica dei figli, o di presenza ingombrante e tutta difensiva dei figli qualora convocati dalla scuola in seguito a ricorrenti sanzioni disciplinari.

La controcultura antistatale e la conflittualità nella relazione con i servizi sociali che segna la relazione della famiglia di Mena con le isti-

tuzioni nel loro complesso, si trasferisce anche nel rapporto con l'istituzione scolastica, vista con disprezzo per la ricorrenza del giudizio negativo che emette sui propri figli.

Difendere quella che – a volte – è l'indifendibile condotta antiscolastica ed antisociale[14] dei figli diventa spesso per queste famiglie un modo per esercitare la propria capacità di resistenza e di opposizione alle istituzioni, riaffermare la propria autonomia, difendere le proprie regole di funzionamento ed affermare i propri valori. Ma anche, in qualche modo, difendere la propria intimità famigliare dalle ingerenze esterne.

Nel campo dei processi di governo nelle democrazie neoliberali avanzate Rose (2006, p.152), analizzando il concetto di governamentalità4 di Foucault all'interno dei meccanismi di welfare, mette in evidenza come la famiglia sia concepita all'interno del paradigma della governamentalità come una *social machine* – sia cioè resa sociale ed utilizzata per produrre socialità attraverso l'impianto di tecniche di responsabilizzazione alla cittadinanza realizzate sotto la tutela di esperti – educatori, assistenti sociali, insegnanti – e in relazione ad un sistema di sanzioni, ricompense e di divisione dei ruoli fra assistiti-assistenti.

Il soggetto politico viene quindi riconcettualizzato come cittadino, possessore di diritti alla protezione e all'educazione sociale in cambio di responsabilità ed obbligazioni sociali. Questo slittamento ha lo scopo di ridisegnare i concetti di libertà e privacy all'interno delle democrazie liberali. Gli esperti, dispensatori del meccanismo di premi e ricompense, in questo caso in termini di misure di assistenza, finiscono per svolgere un ruolo "moralizzatore" nei confronti della famiglia, invadendo i suoi più intimi meccanismi di conduzione: lo stile di rela-

[14] Ad esempio, convocati per la sospensione di alcune ragazze in seguito ad episodi di aggressione a coetanee con disabilità e a pesanti episodi di bullismo, diversi genitori hanno avuto nei Consigli di classe un atteggiamento risentito verso la scuola minimizzando le responsabilità delle figlie ("è stata provocata", "si è fatta trascinare dalle altre", "le ha solo tirato i capelli, ma non le ha fatto poi molto male"). I Consigli di Classe, in occasione di sanzioni disciplinari, si configurano come luoghi nei quali il confronto fra istituzione scolastica e famiglie può diventare molto acceso: queste ultime percepiscono di trovarsi di fronte ad una sorta di tribunale – e la distribuzione degli attori nello spazio spesso lo suggerisce – in cui sentono un dislivello di potere agito a loro svantaggio.

zione con i figli, la conduzione della casa, l'organizzazione delle routine familiari, le scelte economiche, l'organizzazione del tempo libero dei figli.

In questa ottica la frequenza scolastica dei figli diventa spesso una arena di scontro fra famiglie in condizioni di estrema difficoltà economica e servizi sociali. Attraverso la frequenza scolastica dei figli la famiglia dimostra infatti la propria funzionalità e la propria disponibilità a "collaborare" con i servizi. Allo stesso modo la mancata frequenza o l'insuccesso scolastico possono diventare arma di ricatto – e a volte anche schermo – dietro cui i servizi nascondono l'incapacità di dare un reale appoggio e sostegno materiale alle famiglie in difficoltà.

Come efficacemente raccontano Sevcet e sua figlia Dunja, abitanti del rione Stiera, al problema abitativo della famiglia – una delle criticità più diffuse nella città – sentito da tutti i suoi membri come il più urgente e drammatico, i tecnici dei servizi sociali e educativi oppongono la priorità della frequenza scolastica. Questa divaricazione nella lettura dei bisogni fra assistenti e assistiti – e la differenza di potere fra i due soggetti – scatena un conflitto che consolida un vortice di rappresentazioni reciproche negative: l'assistente sociale "di ghiaccio", la famiglia "difficile".

> Ho quattro figli, lavoro 8 ore al giorno e pulisco i cessi, guadagno meno di mille euro. Ci hanno dato lo sfratto perché non riesco più a pagare l'affitto, ho chiesto all'assistente sociale di aiutarci per la domanda della casa popolare, ma lei dice che è colpa mia. Secondo me loro su di noi ci mangiano, si prendono i soldi e non fanno niente. Le ho detto: "vieni con me all'ufficio Acer, parlaci tu perché non mi credi. Vieni con me, ti travesto da zingara e fai finta che sei la mia amante e senti che cosa mi dicono". Mi ha detto che non ci viene con me all'Acer, poi mi convoca tutti i giorni e mi minaccia, mi dice che mi toglie i figli se non li mando a scuola. C'è questa insegnante che mi toglie la vita, mi chiama a casa tutti i giorni per lei c'è sempre un problema con le ragazze. Adesso l'assistente sociale si è messa in testa che dobbiamo mandare a scuola anche il

> bambino che ha due anni così mia moglie trova lavoro. Io dico: prima trova lavoro a mia moglie e quando c'è bisogno mettiamo il bambino a scuola, perché lei adesso sta a casa e non lo vuole mandare. Mi minacciano che mi tolgono i figli, ti rendi conto? Queste donne hanno il ghiaccio al posto del cuore, sanno tutto loro e sono tutte donne che non hanno figli, non hanno marito, non hanno famiglia.
> (Sevcet, padre)

> Ho quasi 16 anni e sono ancora in terza media, non mi trovo ad andare a scuola con ragazzi tanto più piccoli di me. Ci siamo spostati prima dal Montenegro in Campania e lì si che stavamo bene, avevamo un sacco di amici, c'era mia nonna, ma non c'era lavoro, così siamo venuti qui, ho perso un po' di anni di scuola così. Io a scuola mi annoio, si fanno cose che non servono a niente, le cose che facciamo qui (un centro di sviluppo di comunità per donne migranti) mi piacciono: si parla di come avere la cittadinanza, del permesso di soggiorno, della vita, queste sono le cose che dobbiamo imparare. Questa settimana a scuola ci sono andata di più perché non ce la facevo a vedere mia madre che scoppiava a piangere per questa cosa dello sfratto, ci sono andata perché a casa non si poteva stare, solo per quello. Questi sono i problemi che abbiamo noi, vedi? Altro che scuola…
> (Dunja, figlia di Sevcet)

Le esperienze diffuse e ripetute in forma di racconti fra vicini di casa, amici e conoscenti, contribuiscono a riprodurre un certo tipo di visione e di cultura nella relazione con i servizi e le istituzioni che circola in generale fra gli abitanti del Pilastro e che viene condivisa anche da Mena e dalla sua famiglia.

Orientamento, disorientamento ed esclusione scolastica: Mena va a scuola

Non è chiaro come Mena abbia scelto l'istituto superiore, dato il suo scarso interesse per il percorso professionalizzante che caratteriz-

za la scuola. Il consiglio orientativo espresso dai suoi professori nelle scuole medie – visti i suoi scarsi risultati scolastici – è stato quello di indirizzarla verso un istituto professionale a prescindere dai suoi specifici interessi o dalle sue abilità. Nell'istituto sono state iscritte anche altre ragazze provenienti dalla stessa scuola del quartiere, tutte con il suo stesso profilo socioeconomico ma di origine migrante. Nel tempo – lavorando sia nel quartiere che nella scuola in questione – ho potuto notare come ci sia una sorta di "orientamento a catena": da una scuola secondaria di primo grado ubicata in un'area urbana segregata da un punto di vista sociale e culturale, il 99% degli studenti viene invariabilmente orientato ad iscriversi verso tre grandi istituti professionali presenti in città. Le femmine in particolare, quelle con più scarsi risultati scolastici e seri problemi disciplinari, vengono indirizzate verso un istituto professionale che vanta la possibilità di seguire un corso di operatore della moda, considerato più adatto per una ragazza.

Segregazione residenziale e segregazione scolastica[15] sembrano comporsi ben al di là dei confini della periferia attraverso l'orientamento e nella scuola è visibile il proiettarsi del regime urbano con le sue gerarchie sociali.

Sulla soglia dei 14 anni e alla prova di un percorso scolastico che finirà per determinarne fortemente l'inserimento lavorativo e le possibilità di mobilità sociale, questi ragazzi – cresciuti insieme dentro i cortili delle case popolari di quartiere, nei suoi centri educativi, dentro le sue scuole – si ritrovano di nuovo concentrati dentro gli istituti scolastici di altre zone della città, dove incontrano altre periferie. Poiché l'habitat dei quartieri è analogo per molte ragazze che frequentano l'istituto di Mena – caseggiati di edilizia popolare, alto tasso di residenti di origine migrante, bassi livelli di reddito, alto numero di famiglie assistite dai servizi sociali, basso livello occupazionale dei genitori – l'habitus verso la scuola è comune: scarso investimento delle famiglie nella carriera scolastica dei figli, scarsa fiducia nella capacità di una buona istruzione di garantire positivi percorsi di ascesa sociale.

[15] Sulle dinamiche che influenzano gli orientamenti scolastici in ambito italiano cfr. Pitzalis 2012; Romito 2016; Checchi 2010; Queirolo-Palmas 2002.

Gli istituti professionali superiori come quello di Mena tendono a diventare degli enormi stabilimenti in cui si raccoglie una popolazione scolastica numerosa, socialmente omogenea e con potenziali di alta conflittualità verso l'istituzione e il personale scolastico, ed in cui dispersione ed evasione scolastica, insuccesso formativo, problemi disciplinari interessano larghe porzioni della popolazione studentesca.

Quelle famiglie che invece credono ancora che investire nell'istruzione dei figli sia fondamentale per garantire loro un futuro migliore, adottano strategie per evitare le scuole considerate ghetto all'interno dei propri quartieri di residenza. Nel rione Pilastro da anni si registra il fenomeno della fuga dalle scuole primarie e secondarie della zona: del bacino di popolazione che potrebbe accedere alle scuole di pertinenza territoriale, solo una parte si iscrive nelle scuole primarie e nella scuola secondaria ogni anno si parla di rischio di chiusura, a causa degli scarsissimi iscritti.

Anche molte famiglie migranti, ben consapevoli dello stigma sociale che circonda le scuole del rione, portano i propri figli in istituti a pochissima distanza dal Pilastro, oltre il ponte che connette questa zona – dove la segregazione urbana è più evidente – con il resto dell'area urbana. Questi faticosi spostamenti, che comportano una complessa logistica famigliare mattutina, mantengono tuttavia questa popolazione scolastica all'interno di un quartiere in cui abita la popolazione a più basso reddito di tutta la città e che risulta secondo per concentrazione di residenti di origine straniera.

> Ricercatrice: perché non hai iscritto i tuoi figli nella scuola del Pilastro?
> Ramani: non mi piace, non è una buona scuola. Ci sono troppi stranieri. Credo che è meglio se in una scuola ci sono italiani e stranieri, così le persone si mischiano, imparano meglio la lingua, troppi problemi in quella scuola. Io e mio marito vogliamo per i nostri figli più possibilità, vogliamo che possano andare all'università, magari anche in Inghilterra, dove ci sono già molti nostri parenti. Se non fanno una buona scuola da adesso, se non hanno una buona educazione, poi si troveranno male. Io ho studiato un po' nel mio paese, qui ho preso

> la patente, con mio marito abbiamo un negozio di frutta e verdura al Pilastro, noi vogliamo andare avanti.
> (Intervista con Ramani, madre bangladese abitante del Pilastro).

> Dal diario di campo: Ogni mattina quando prendo l'autobus presto dal centro per andare alla Pilastro, i viaggiatori della linea 1 sembrano seguire traiettorie impazzite: ci sono alcuni ragazzini che frequentano le scuole medie del Pilastro e che prendono l'autobus dal confine che dà verso il centro della città del quartiere per andare a scuola nel ventre periferico del Pilastro, pur avendo scuole molto più vicine. E poi invece molte madri marocchine, bangladesi, pakistane, somale, nigeriane che la mattina partono dal Pilastro con figli di tutte le età e che frequentano diversi gradi scolastici, per lasciarli lungo il tragitto presso le scuole d'infanzia, le scuole elementari e le scuole medie più lontano possibile dal rione. Una processione di donne e bambini che si dispiega ogni mattina sulla linea dell'autobus 20, parte dai palazzoni popolari del Pilastro, fa tappa nella prima fermata dopo il primo ponte, che per gli abitanti segna il confine tra il ghetto del rione e il resto del quartiere e termina prima del secondo ponte, quello che segna la fine del quartiere e l'inizio di quello che è percepito già come il centro della città. In mezzo carrozzine, passeggini, bambini piccoli da scaricare e caricare dall'autobus in un complesso incrocio di orari di apertura, tempi scolastici pieni, tempi spezzati, rientri pomeridiani, doposcuola, etc.

Che habitat ed habitus siano in forte relazione[16] e visibili nei modi di parlare, negli atteggiamenti, nelle reti sociali di amicizia, negli immaginari, nei modi di presentarsi in pubblico, nelle identità e nelle forme di riconoscimento è una percezione condivisa fra le famiglie,

[16] Su questa relazione cfr. Bourdieu, P. (2015), *La miseria del mondo*, Milano, Mimesis. (pp. 187-195).

che cercano di sradicare i loro figli dal Pilastro per evitare che ne assumano su di sé i segni.

Mena invece, la cui identità è improntata all'orgoglio e all'identificazione con il suo habitat, incorpora consapevolmente l'habitus del Pilastro – o almeno alcune delle sue forme – e al suo primo ingresso a scuola si sente investita dal peso di affermare la sua appartenenza. Il suo ingresso nella scuola superiore, lontano dal Pilastro e proiettata nel centro di una città estranea, è segnato dalla riaffermazione già nei primi giorni, della stessa cultura oppositiva che ha caratterizzato la sua relazione con la scuola negli anni precedenti.

Prima un litigio con altre ragazze, poi un violento scontro con un insegnante, Mena abbandona precocemente la frequenza della scuola, privata in questo nuovo contesto della forza del gruppo di compagne all'interno del quale trovava approvazione e riconoscimento come leader. Le sue compagne del quartiere iscritte nello stesso istituto sono state infatti distribuite tutte in classi differenti.

I responsabili della formazione delle classi in questi istituti, per prassi ed esperienza, temendo il rapido formarsi di gruppi di ragazze dalle condotte disciplinari antiscolastiche, cercano infatti di mescolare gli studenti provenienti dai vari quartieri e dalla provincia, sperando di rompere così dinamiche di gruppo consolidate già negli anni delle scuole medie. Nonostante questi accorgimenti, le temute coalizioni di ragazze "terribili" si formano velocemente durante i primi mesi e trovano la loro espressione in un continuo via vai di adolescenti nei corridoi che interrompono le lezioni, irrompono nelle classi per chiamare le amiche, si danno appuntamento nei bagni, si ritrovano nei cortili a fumare sigarette.

La scuola non è che la prosecuzione della strada e del quartiere in altri spazi: un contesto educativo continuamente destrutturato e messo in tensione da codici di condotta che non ne riconoscono né la struttura, né la legittimità, né le funzioni.

> Dal diario di campo: A scuola oggi devo discutere con gli educatori della comunità minorile di Noor e i suoi insegnanti della possibilità di costruire un patto formativo che le consenta, essendo diventata ormai ingestibile a scuola, di essere inserita in qualche attività esterna.

> So che le cose vanno male perché la sua situazione familiare si è fatta ancora più dolorosa: sua madre è partita per raggiungere il suo fidanzato all'estero e lei ha una forte paura di essere stata abbandonata definitivamente e che la sua situazione di affidamento in comunità sia irreversibile. Appena entro Noor è sulle scale fra il primo ed il secondo piano dell'edificio. Urla a squarciagola con la sua voce squillante di adolescente – consapevole che in quella posizione la sua voce risulta ancora più amplificata – rovesciando una serie di insulti verso una insegnante, che cerca di controllarsi ma è visibilmente esasperata ed in collera.
> Noor: zitta, zittaaaa, tu devi stare zitta! non sei mia madre, come ti permetti, tu non ti rivolgi a me così.
> Insegnante: ti ho detto solo che non puoi entrare in classe spalancando la porta mentre sto facendo lezione e disturbare e non puoi stare per tutto il tempo per i corridoi a parlare al cellulare.
> Noor: chi ti ha detto che parlavo al cellulare, non parlavo al cellulare, lo tenevo all'orecchio, ma come fai a dire che parlavo con qualcuno? dimostralo!
> Insegnante: non puoi fare quello che vuoi, ci sono delle regole che valgono anche per te come per gli altri.
> Noor: levatemi questa da davanti che mi fa innervosire!

Anche Mena, dopo una segnalazione di evasione scolastica ai servizi sociali, ripetute telefonate alla famiglia e l'intervento degli educatori del servizio educativo del quartiere, quando torna a scuola tende a trascorrere la maggior parte delle sue mattinate in corridoio. In poco tempo riesce ad addensare intorno a sé un gruppo di ragazze, le più dure, disponibili al conflitto con gli adulti, trattati sempre come pari, e sempre pronte a scatenare risse e discussioni con altre ragazze.

> Dal diario di campo: Dopo ripetute sollecitazioni e telefonate, oggi per la prima volta sono arrivate a scuola tre ragazze ed un ragazzo, tutti cugini fra di loro, provenienti dal campo Sinti ai confini della città. I ragazzi entrano nella classe di Mena e lei è già diffidente. Il leader dei ragazzi Sinti è una ragazzina dai capelli rossi, delica-

ta, piena di lentiggini e all'apparenza molto mite, è lei che parla per tutti e spiega che a scuola loro non vengono perché quest'anno dal campo non c'è l'accompagnamento a scuola con l'autobus, dove loro abitano ci sono pochi mezzi e suo padre non vuole che loro girino da sole sugli autobus e per la città. Per questo motivo il loro cugino maschio è stato iscritto in una scuola dove la presenza maschile è quasi assente.
Nonostante la migliore amica di Mena sia una ragazza rom kosovara del Pilastro, Mena inizia a fare qualche battuta sui Sinti, chiede cosa significa essere Sinti e guarda il gruppetto di ragazzi con una certa distanza mentre fra le ragazze del suo gruppo alcune si scambiano diverse parole all'orecchio. Alla fine di una mattinata che sembrava tranquilla, sulle scale, all'uscita dalla scuola, repentinamente scoppia una rissa fra la ragazza Sinti dai capelli rossi e Mena: si spintonano, si tirano i capelli, si graffiano il viso, insultandosi nei modi più offensivi e maschilisti. Ad un certo punto la ragazza Sinti accorre dal bidello che la fa entrare nel gabbiotto della portineria per metterla al riparo dalle botte di Mena. Lei paffuta e di bassa statura, si infila nella feritoia del gabbiotto per tentare di raggiungere la ragazza rimanendovi incastrata, mentre dimena le gambe in aria, con il fondoschiena semiscoperto su cui spicca il tatuaggio di fiori e rovi. Nei giorni successivi il telefono senza fili della scuola ha già diffuso la narrazione delle gesta di Mena, che ottiene ancora più rispetto e riscuote sempre più consensi, soprattutto la fedeltà ammirata delle ancelle del suo gruppo. I ragazzi Sinti non torneranno più a scuola. Nessuno chiamerà per protestare, né i servizi sociali né le famiglie né gli educatori chiederanno chiarimenti per l'accaduto. Mena non verrà sospesa come di solito avviene in questi casi. I ragazzi Sinti "per cultura non vengono a scuola" e con questa convinzione diffusa va in deroga per loro l'obbligo scolastico ai 16 anni.

La maggior parte dei conflitti – anche molto aspri, fino alle vere e proprie risse – fra le ragazze a scuola si scatenano per un motivo giudicato incomprensibile dagli insegnanti che altro non è che la proiezione di un clima di diffidenza, paranoico timore di essere derise e senso di inadeguatezza, sintetizzabile con l'essere "guardate male".

Le ragazze di classe popolare come Mena rispondono alla violenza simbolica (Bourdieu; Wacquant 1992) di cui sono consapevolmente oggetto dentro e fuori la scuola, con una continua violenza interpersonale che ha come obiettivo le ragazze molto diverse da loro – che esprimono ad esempio un habitus di classe differente – o le ragazze molto simili a loro – che però provengono da altri quartieri, altri ghetti – e verso le quali è necessario riaffermare la propria appartenenza ad un gruppo e ad un territorio. In questo senso il potere dello "sguardo" dell'altro a cui si vuole sfuggire è quello della categorizzazione sociale svalutante a cui si viene sottoposte al di fuori dell'ambiente protetto ed omogeneo del quartiere d'origine. Ma la loro risposta a tale rappresentazione negativa di sé – di ragazze indisciplinate, destinate all'insuccesso scolastico, di rudi figlie di classe popolare dei quartieri periferici – non è che la riproposizione continua ed autolesionistica di habitus incorporati nella famiglia e nel quartiere, generati dalle condizioni strutturali e materiali di produzione della subalternità di classe[17]. L'aggressività, l'autodifesa violenta, il "venire al-

[17] Bourdieu (2009, p.41-42) scrive "La violenza simbolica si istituisce tramite l'adesione che il dominato non può non accordare al dominante (quindi al dominio) quando, per pensarlo e per pensarsi o, meglio, per pensare il suo rapporto con il dominante, dispone soltanto di strumenti di conoscenza che ha in comune con lui e che, essendo semplicemente la forma incorporata del rapporto di dominio, fanno apparire questo rapporto come naturale; o, in altri termini, quando gli schemi che egli impiega per percepirsi e valutarsi o per percepire e valutare i dominanti (alto/basso, maschile/femminile, bianco/nero) sono il prodotto dell'incorporazione delle classificazioni, così naturalizzate, di cui il suo essere sociale è il prodotto". Se la sua interpretazione della incorporazione della violenza simbolica è stata spesso letta come eccessivamente deterministica, ad una più attenta lettura Bourdieu cerca alcuni antidoti alla rigidità apparente del suo schema interpretativo. Egli spiega infatti come, essendo la violenza simbolica l'esito di processi storici di incorporazione, non è solo attraverso la 'presa di coscienza' del soggetto (in questo in polemica con alcune tendenze del movimento femminista) che è possibile uscire dalle gabbie del ciclo della dominazione, ma attraverso la deco-

le mani" sono infatti comportamenti di cui le ragazze sono testimoni dentro i propri spazi privati e ancora di più nello spazio pubblico e nelle strade del rione, dove molte contese quotidiane finiscono per sfociare in liti e faide che coinvolgono interi gruppi familiari.

> Dal diario di campo: Fatmira ha dichiarato guerra a tutta la scuola. Ieri siccome era incontenibile – passeggiava sui banchi, ruttava, lanciava sedie contro altre ragazze e continuava a gridare a squarciagola come impazzita – la vicepreside ha chiamato a casa sua madre. "Mia madre mi ha riempito di botte ieri per colpa vostra, siete delle stronze!" è sbottata appena entrata in classe. Poi si è seduta in un angolo e non ha voluto parlare più con nessuno per tutta la mattina. Sua madre è l'unica persona che le fa davvero paura. Verrò a sapere che sua madre è stata vittima di violenza domestica da parte del padre per molti anni, trovando la sua pace solo quando il marito – a causa di un incidente – è diventato gravemente invalido.

In questa spirale negativa non sono molte le vie d'uscita. Nel suo studio sui figli della classe operaia inglese negli anni Settanta e del loro rapporto con la scuola, i ragazzi *lads* descritti da Paul Willis (1977) introducevano elementi di conflitto tra il mondo della scuola e i propri mondi di appartenenza appellandosi ad un mondo culturale del lavoro operaio che comunque forniva loro identità, senso di appartenenza, valori ed anche una certa conferma di sé nella virilizzazione del proprio habitus antiscolastico. I ragazzi più resistenti alla cultura scolastica secondo Willis, consapevoli dell'impostazione classista della società e quindi anche della scuola, ed intrisi di una identità operaia appresa attraverso i modelli familiari, rifiutando la scuola sceglievano la fabbrica e tutto il mondo identitario e culturale ad essa connesso,

---

struzione storica, la denaturalizzazione e l'azione dentro le crisi di adattamento degli habitus, che pure avvengono in particolari momenti di cambiamento sociale. Per un approfondimento di questi temi cfr. Wacquant (2015); Bourdieu (2015).

pur rinsaldando con questa scelta la struttura classista della scuola e della società attraverso la propria volontaria autoesclusione.

Per le ragazze descritte in questa ricerca, invece, all'identificazione con la classe popolare non corrisponde in loro nessun senso di appartenenza alla comunità – se non a quella del quartiere/territorio in cui si dispiega il proprio quotidiano – né una chiara identità attraverso le culture del lavoro di cui hanno esperienza attraverso la famiglia. La comunità è stata infatti frammentata dalla pluralità delle esperienze migratorie e dalla difficile ricomposizione di un fronte di classe all'interno delle lotte tutte individuali delle famiglie per l'accesso al welfare e alla casa. Ugualmente difficile è per queste ragazze riconoscersi come lavoratrici nel mondo precario ed intermittente del terziario a bassa qualifica.

Il conflitto con la cultura della scuola si configura quindi per loro come la distruzione di ogni, seppur flebile, ribellione al proprio destino. In questo contesto anche la propria identità di genere femminile è sottoposta ad una continua tensione come si vedrà più avanti.

La violenza del 'sogno d'amore': produzione e riproduzione della dominazione maschile

C'è una comunità separata dentro alcuni istituti scolastici superiori, che vive in una propria sfera underground dentro la quale si strutturano gerarchie, gruppi, alleanze e conflitti ed è quella al cui interno vivono alcuni studenti. Dentro queste comunità il contesto scolastico è un luogo le cui funzioni – la formazione, l'apprendimento tecnico, l'educazione alla cittadinanza – sono completamente ignorate.

> Vanessa: no, questa scuola non mi piace, non me ne importa niente di quello che si fa qui. Vengo a scuola per stare con gli amici, per stare in compagnia. Se non vengo a scuola sto a casa a dormire. Per quest'anno faccio così, poi non lo so cosa voglio fare.
> (Vanessa, 14 anni)

Nella vita di molte delle ragazze che frequentano l'istituto di Mena la scuola è soprattutto l'occasione per uscire di casa ma anche dal

quartiere. Poche sono le ragazze che frequentano attività sportive pomeridiane o svolgono attività extrascolastiche e quasi nulle sono le loro esperienze di vita collettiva organizzata (squadre sportive, gruppi scout, collettivi giovanili, scuole di ballo, etc.): il loro tempo libero si dispiega soprattutto dentro la famiglia, le reti parentali allargate (cugine, zie) e dentro ristrette reti amicali. Mancano a queste ragazze modelli femminili differenti da quelli rappresentati dalle loro madri e molte di queste madri sono donne che si sono sposate molto giovani, con numerosi figli, un livello di istruzione basso, che svolgono i lavori più precari e meno remunerati: inservienti nelle mense scolastiche, addette alle pulizie, lavapiatti, cameriere ai piani in strutture alberghiere, badanti, casalinghe.

> Dal diario di campo: Alma ha 15 anni, quest'anno sarà bocciata per la seconda volta in prima dentro lo stesso istituto scolastico, quindi non potrà più riscriversi. La sua frequenza scolastica è discontinua. È venuta al gruppo di riorientamento verso la formazione professionale solo dietro lo stimolo delle sue compagne, ma quando parlo con lei dei suoi progetti futuri mi dice che non ne ha, che forse non vuole nemmeno andare alla Formazione Professionale. Se verrà bocciata lascerà la scuola. "Almaaaa, sveglia! Se non vieni a scuola tuo padre non ti fa più uscire di casa, te ne resterai chiusa con tua mamma a fare le pulizie fino a che non ti sposano!" le urla Ichrak, che invece è ben decisa ad iscriversi ad un corso di ristorazione nella Formazione Professionale e mi dice: "Sai i miei genitori hanno fatto molti sacrifici per venire qui, ho quattro fratelli, io sono la più grande e devo aiutare la famiglia quindi voglio andare a lavorare".
>
> Nagma invece ha 14 anni e va molto bene a scuola soprattutto in matematica, eppure mi chiede di iscriversi alla Formazione Professionale come operatrice alle cure estetiche. Mi dice: "Perché se poi i miei genitori mi lasciano lavorare allora questo è un lavoro che mi piace, se invece non posso lavorare, posso truccare le mie cugine e zie durante i matrimoni e le feste in Pakistan".

A Mena i problemi delle sue compagne di origine migrante sembrano molto lontani dai suoi, ma i percorsi scolastici, gli esiti formativi e anche il rapporto e le pressioni della famiglia non sono poi così diversi. Nelle famiglie migranti, soprattutto quelle di religione islamica più tradizionali, il matrimonio precoce delle figlie serve a salvaguardare l'onore della famiglia, ad abbreviare il più possibile una età giovanile "pericolosa" perché rappresenta un delicato momento di maturazione della sessualità e dei corpi delle figlie, che deve essere rapidamente inquadrato ed ingabbiato in un sistema di regole sociali dove il posto della donna si sposta da un perimetro familiare all'altro. Anche Mena, apparentemente più libera da certe regole familiari, a 14 anni viene spinta ad una sessualizzazione precoce del suo corpo che vive con una serie di dissidi e con molta confusione: considerata adulta nella misura in cui è in coppia con Anthony, grazie a questa relazione conquista una diversa considerazione da parte di tutta la famiglia siciliana allargata – congratulazioni, complimenti ed inviti alla coppia da parte dei parenti – ed anche il beneficio di spazi riservati nella casa, come una stanza solo per i fidanzati.

A scuola invece, rispetto a questo ruolo di giovane donna che interpreta in famiglia, manifesta le ansie tipiche di un'adolescente insicura: disturbi alimentari, numerose inquietudini circa il mutarsi del suo aspetto fisico – il peso, la statura – molte paure e conoscenze del tutto sommarie circa la sessualità.

> Mena: ma secondo te cresco ancora almeno 20 centimetri? io non posso rimanere così bassa, non posso!

A dispetto di uno sforzo costante di dare di sé una immagine di forza, trasgressione e autonomia, le ragazze del gruppo di Mena sono estremamente subalterne ai modelli femminili imposti dai loro ragazzi, assorbendo e riproducendo continuamente, anche nel linguaggio, le categorie di giudizio tipicamente maschiliste sulla donna: l'essere "puttana" come grande discrimine morale. Si può essere rispettate solo se il giudizio degli altri le riconosce come donne "fedeli", ubbidienti ai loro compagni, sottomesse al loro controllo. Le offese più comuni rivolte alle loro compagne nei momenti di conflitto hanno

sempre a che fare con le figure tipiche della devianza femminile per le società patriarcali: prostituzione, lesbismo, transessualità.

Le ragazze sono sottoposte ad una doppia tensione: da una parte, anche se adolescenti e spaventate verso il sesso, per essere considerate delle "dure" ed ottenere rispetto devono dare di sé stesse una immagine vincente e ipersessualizzata, attraverso ad esempio la ripetizione dei balli e i movimenti che imitano lo stile delle cantanti black più famose; dall'altra sono in una età di scoperta del sesso e delle relazioni ma vengono represse in questa possibile esplorazione dai loro compagni e dal giudizio degli uomini – soprattutto fidanzati e fratelli – che esercitano un forte controllo sui loro corpi.

> Mena: prof io sono a dieta. Mia mamma mi porterà dalla dietologa. Io mi impegno a non mangiare schifezze ma i miei fratelli e il mio ragazzo si mettono lì, davanti alla televisione, a mangiare la pizza e anche se io non la voglio la prendono anche per me e poi mi dicono che sono grassa. Il mio ragazzo dice che io non devo dimagrire, che devo diventare più grassa, così non esco più di casa e nessuno mi può guardare.

> Vittoria: il giorno sto a casa, torno da casa e mi metto a dormire, poi verso le 19.00 mi sveglio, mangio e dopo un po' me ne vado a dormire.
> Ricercatrice: ma non fai sport? Non esci con le tue amiche? Fai qualcosa di bello?
> Vittoria: no, perché il mio ragazzo non vuole che esco. La sera esco se esco con lui, sennò me ne sto a casa.
> Ricercatrice: e ti piace così?
> Vittoria: non me ne frega niente, lui è marocchino e loro sono così, c'hanno questa mentalità qua.

> Amanda: il mio fidanzato è brasiliano. Lui ha altre tipe ma io non posso avere nessuno. A volte mi picchia.
> Ricercatrice: ma come fai ad accettare le botte?
> Amanda: non è che io le accetto, glielo dico di non alzare le mani ma lui non mi sente, fa come vuole lui.
> Ricercatrice: e perché non lo lasci?

> Amanda: perché ho paura di lui, me l'ha promesso che viene con sua sorella e mi fanno male davvero, non lo posso lasciare.

Essendo poi inconsapevoli del loro potere/responsabilità sulla riproduzione, il sesso non viene gestito come una parte della propria esperienza sentimentale e del corpo, ne parlano come di una funzione strettamente fisiologica, una fastidiosa concessione da fare ai loro compagni in cambio del loro bisogno di sentirsi desiderate ed amate per poter stimare sé stesse. Non c'è riferimento al piacere o al benessere dentro i loro racconti sulle esperienze sessuali che riportano con un linguaggio da strada: "Prof, ma tu sei stata sverginata?"; "ma se lo piglio in culo e il tipo sborra rimango incinta?". Quando descrivono i rapporti sessuali lo fanno con parole violente, attingendo ad un immaginario della pornografia maschile e l'impressione che ne risulta è quella di una esperienza disgustosa, segno del grande turbamento che provano rispetto a queste esperienze e di una certa concezione dell'inviolabilità del loro corpo come preservazione di sé stesse – la verginità come valore – anch'essa residuo di una visione maschilista della donna.

Nella forte dominazione di genere di cui sono vittime e riproduttrici (Melandri 1988; Bourdieu 2009) esse hanno modalità di ribellione ai fidanzati che finiscono per rafforzare le stereotipie del femminile ipersessualizzato che viene loro imposto anche dai media. Le ragazze ripercorrono così all'infinito copioni comportamentali che le vedono agire atteggiamenti seduttivi e provocatori in strada o nel proprio gruppo di amici, scatenando così la gelosia maschilista e moralizzatrice dei loro fidanzati, ricevendone in cambio un controllo sempre più asfissiante, ossessivo e persecutorio.

Le questioni sentimentali finiscono per entrare nello spazio scolastico travolgendolo come una valanga inarrestabile: le mattinate lungo i corridoi, i loro pianti fuori dalle classi, le loro interminabili telefonate nei cortili o i messaggi sotto il banco, le lettere scritte fingendo di prendere appunti, le continue discussioni con le compagne, le loro crisi di rabbia che le portano a innescare un susseguirsi di aggressioni fra ragazze, insulti agli insegnanti, risse fuori dalla scuola. La quantità di richiami e sospensioni disciplinari provocata da questo cumulo

emotivo dovrebbe indurre le scuole ad integrare nei loro programmi una vera e propria educazione sentimentale capace di guidare queste ragazze a gestire in modo più consapevole un corpo percepito quasi come un oggetto indomabile, incomprensibile e distante da sé[18].

Epiloghi

L'esperienza di Mena nella scuola superiore si conclude così: con una certa discontinuità nella frequenza durante l'anno e con una enorme difficoltà di contenimento educativo di Mena e delle sue compagne. Tali problemi permangono nonostante sia stato costruito per lei, e per un gruppo di ragazze con il suo stesso profilo, un percorso di formazione con obiettivi ridotti, un approccio didattico più partecipativo, e siano stati arruolati insegnanti, educatori e consulenti specializzati per progettare, sperimentare e monitorare tale programma. Alla fine dell'anno Mena viene bocciata, ma accederà – in seguito al complesso percorso di riorientamento scolastico accennato – all'iscrizione ad un Centro di Formazione Professionale come operatore della ristorazione. Negli anni seguenti Mena abbandonerà anche la Formazione Professionale non riuscendo a raggiungere la qualifica. La motivazione ufficiale addotta da lei e dalla famiglia sarà l'impossibilità di fare fronte alla spesa economica del trasporto della ragazza verso la scuola. In realtà evidente risulta il disinvestimento complessivo di Mena e della sua famiglia sulla sua formazione, una volta superato l'obbligo scolastico.

Delle compagne del suo piccolo gruppo di "ragazze terribili" dentro la scuola tutte saranno riorientate verso i Centri di Formazione Professionale. Alcune riusciranno a raggiungere la qualifica, altre – le più oppositive – abbandoneranno anche i percorsi di qualifica.

> Dal diario di campo: Incontro per caso Draga nel rione. A distanza di due anni ci fermiamo un po' a parlare di cosa è accaduto nella sua vita dopo l'esperienza della

[18] Viste le frizioni che alcuni tentativi di portare il discorso nelle scuole hanno generato, per evitare problemi e conflitti con le famiglie, molti dirigenti scolastici preferiscono tenere sottotraccia l'intervento educativo su queste tematiche.

scuola e mi dice: "Prof, ho frequentato il corso di operatore alle cure estetiche nel centro di formazione professionale in cui mi ero iscritta dalla scuola superiore. È andato bene, il lavoro mi piaceva. Alla fine dello stage una parrucchiera mi ha pure preso a lavorare, però il lavoro era molto pesante. Prima delle vacanze di Natale mia mamma mi ha detto che dovevamo andare in Serbia a trovare i parenti per il Capodanno con tutta la famiglia. Ho chiesto alla padrona di darmi un mese di ferie, ma lei non ha voluto perché ha detto che eravamo sotto le feste, che si lavorava molto in quel periodo. Allora me ne sono andata e da allora non ho più trovato lavoro".

Dal diario di campo: la notizia del matrimonio di Nevrie mi crea un forte senso di abbattimento. Nevrie era l'unica che nella sua famiglia ce la poteva fare, perché aveva una mentalità differente, non ragionava come le altre ragazze del quartiere, voleva studiare, non si voleva sposare a quindici anni. Ma anche per lei le cose vanno come sono andate per sua madre, sua cognata e forse andranno per tutte le donne della sua famiglia. Nevrie si era voluta iscrivere in una scuola tecnica, era l'unica che si era ribellata al destino dell'orientamento da parte delle scuole medie del quartiere verso la scuola professionale. Tre anni di ripetute bocciature. Avevo proposto a sua madre di convincerla a prendere almeno una qualifica di formazione professionale e così aveva fatto anche l'educatore che da tanti anni la segue. Nevrie aveva preferito andare a lavorare ma siccome lavoro senza qualifica per lei non c'era, era stata arruolata in uno di quei lavori-truffa per agenzie immobiliari: ti pagano nella misura in cui trovi appartamenti che riesci a vendere o a dare in affitto. Dopo alcuni mesi, aveva abbandonato il finto lavoro per il quale non aveva mai ricevuto alcuno stipendio e si era ritirata in casa, a fare la serva per la sua famiglia di sedici persone, al servizio dei nonni, dei fratelli maschi, dei nuovi nati. Ora a 20

anni si sposa con un matrimonio combinato dalla famiglia. Sua madre dice che è contenta.

Conclusioni

All'interno di questi dispacci dal campo è possibile osservare la complessità e la varietà dei temi che una ricerca posizionata fra scuola e spazio urbano chiama in causa. Anche mantenendo, come in questo saggio, un obiettivo volutamente stretto sul primo piano delle ragazze, risulta chiaro come sia impossibile descriverle se non all'interno dei contesti e degli spazi che esse attraversano e risignificano continuamente, nel loro andirivieni fra la scuola e il quartiere. Quando alcuni soggetti, posizionati ai margini della scala sociale e caratterizzati anche per genere e generazione, entrano in relazione con lo spazio scolastico, con le sue istituzioni e con le sue norme, vi portano all'interno linguaggi, codici e valori radicalmente oppositivi, a volte critici a volte subalterni alle gerarchie sociali che le istituzioni scolastiche hanno il ruolo di conservare. Tali gerarchie spingono, chi si trova ai suoi margini e ne ha consapevolezza, a reagire con una fuga rabbiosa e distruttiva da istituzioni sentite come espulsive. In queste istituzioni le ragazze di classe popolare sperimentano il continuum fra scuola e città della segregazione e della ghettizzazione sociale. Si ritrovano così ad occupare gli spazi scolastici con le stesse dinamiche che vivono nello spazio urbano: gli scontri e le rivalità fra gruppi di pari, le dinamiche sentimentali, l'opposizione alle figure adulte professionali che agiscono su di loro. Ma anche ad agire secondo modelli femminili complessi: in parte mutuati dalle rappresentazioni mediatiche di un femminile popolare in riscossa attraverso il successo e la bellezza, in parte costruiti a partire dalla dominazione delle rappresentazioni maschili, in parte filtrati attraverso le insicurezze e le difficoltà del divenire donne in assenza di forti modelli femminili alternativi connessi con le loro aspirazioni. La complessità e la conflittualità del regime urbano e delle sue dinamiche sociali che si estendono dentro la scuola evidenziano come le letture depoliticizzanti della dispersione scolastica – inquadrata come un problema di demotivazione individuale degli studenti o di obsolescenza della didattica e dell'organizzazione scolastica – siano insufficienti a spiegare

l'esperienza soggettiva delle ragazze di classe popolare. Queste ultime impegnate nella scuola a parlarci a modo loro di come una generazione di giovani donne vive l'esclusione sociale.

HAYAT: VITA

Introduzione

Per comprendere il mondo che si muove intorno alla storia di vita di Hayat è necessario descrivere alcuni dei luoghi che lei attraversa, in particolare quello dove io la incontro. Innanzitutto la Scuola delle donne del Pilastro, che costituisce l'inizio per lei di un percorso di entrata nel sistema di accoglienza e per me la possibilità di vedere in atto ciò che chiamiamo in ambito sociale e pedagogico "lavoro di comunità".

In secondo luogo alcuni spazi urbani a cui lei sarà destinata e che si trovano alle spalle del Pilastro. Oltre il Pilastro infatti finisce la città ed inizia una sorta di non luogo, un'area di espansione urbana denominata "aree annesse Sud", una frontiera da colonizzare con l'urbanizzazione di terreni che erano originariamente in parte aree agricole e in parte terreni senza una finalità precisa per ora popolati da aree logistiche, centri commerciali, business park e centri direzionali. A punteggiare questo territorio senza una forte identità urbana ci sono alcune strutture per l'emergenza abitativa caratterizzate dalla presenza di nuclei famigliari numerosi di origine straniera, molti dei quali usciti da percorsi di accoglienza senza aver trovato oltre al lavoro una stabilità di condizioni di vita che consentisse loro di affrontare l'elevato costo degli affitti nella città.

Queste strutture sono segnate dall'isolamento in termini di servizi di trasporto dal resto della città e rendono problematico alle famiglie lo spostamento quotidiano verso le scuole o i servizi educativi del

quartiere su cui si affacciano. Nelle case popolari del Pilastro vivono invece famiglie italiane o di origine straniera da tempo presenti in Italia, in molto casi si tratta di nuclei famigliari piuttosto numerosi.

La Scuola delle donne, a partire dal sostegno alla genitorialità come primo obiettivo della scuola, l'attività si è poi orientata verso un intervento meno focalizzato sulle donne in quanto madri - appendici della famiglia e dei propri figli - e più verso un modello di una scuola popolare per le donne di generazioni diverse. Giovani spose ricongiunte da poco e senza figli, nonne, ragazze adolescenti che avevano abbandonato la scuola, madri rifugiate che avevano lasciato i figli nel paese di origine e ovviamente anche madri di figli di età molto diverse o in gravidanza: si trattava di una comunità femminile che viveva e attraversava il quartiere spesso nascosta, poco visibile negli spazi pubblici ma anche ai servizi educativi o sociali per i quali è all'interno della famiglia che le donne assumono ruoli, rilevanza e identità, ma in cui queste stesse non trovano invece risposta ad altre domande. Fra queste quella di avere spazi di socialità liberi dai doveri di madri o mogli, dove riconquistare il piacere e il desiderio di fare qualcosa per sé: imparare a leggere e a scrivere, scoprire di sé e del mondo, prendersi cura della propria salute, far parte di un gruppo, mettere in comune le proprie esperienze e fatiche.

Nel suo divenire da un progetto ad un servizio vero e proprio, la Scuola si è proposta di sperimentare politiche di parità di genere tramite una formazione agli adulti non centrata sull'acquisizione di competenze. L'intervento si ispira agli approcci emancipativi della persona e dei gruppi dell'educazione popolare e alla specifica esperienza del femminismo sindacale sviluppato dentro i corsi monografici per sole donne all'interno delle 150 ore e nei percorsi di autocoscienza di alcuni collettivi femministi nei quartieri popolari di alcune grandi città negli anni Settanta (Stelliferi, 2015; Frisone, 2014; Tornesello, 2006). Servizi educativi di quartiere rivolti generalmente ad un target di minori 0-18 hanno accettato inoltre di aprire uno spazio stabile sul proprio territorio rivolto a donne adulte con una logica della "bassa soglia" (Bertoletti, 2011), senza cioè un filtro nemmeno di tipo territoriale all'accesso delle persone, senza una contrattualità con l'istituzione, senza l'obbligo di fornire i propri dati o documenti e con

un'accoglienza incondizionata che dedica spazio all'ascolto delle persone. Diversamente dagli interventi di bassa soglia, tuttavia, la scuola non "eroga prestazioni" che rispondono a bisogni primari, ma fa dei bisogni primari un oggetto di analisi, pensiero, espressione ed articolazione collettiva in forma di richiesta alle istituzioni o di autorganizzazione mutualistica.

La storia di Hayat ha rappresentato in questa cornice l'opportunità di aprire - a partire da una esperienza individuale di forte marginalità ma capace di mettere in risonanza i vissuti di tutte le donne della Scuola - un lavoro di riflessione e di presa di coscienza di come le questioni di casa, corpo-salute e legami d'amore connotino l'esperienza migratoria femminile ma anche portino uno sguardo femminile dentro i nodi sociali più generali su cui ci troviamo ad agire come educatrici, insegnanti, presenze prossime alle vite delle altre.

Dal punto di vista metodologico la scrittura qui presentata è frutto di un ibrido fra ricerca etnografica (Abu-Lughod, 1990), raccolta di una storia di vita (Smith, 2017) – non sistematica e realizzata in modo corale, dove la storia di vita individuale (Ganguly, 1992) è punto di partenza per l'intreccio con le storie collettive delle altre donne – ed educazione popolare. La storia di vita rappresenta l'innesco di una serie di azioni concrete – la ricerca di una possibilità per Hayat nel "gioco dell'oca" dei servizi – e di riflessioni, autocoscienza e rispecchiamenti comuni (Brydon-Miller & al., 2004; Melandri, 2017) dentro lo spazio della scuola popolare sull'abitare, sulla violenza di genere, sull'amore tradito. L'osservazione etnografica è invece finalizzata prioritariamente non alla scrittura accademica, ma a costruire un materiale riflessivo per chi lavora nel campo del sociale sul funzionamento delle istituzioni dell'accoglienza e sugli effetti - politici ed emotivi - che queste hanno sui migranti che vi si rivolgono, ma anche sull'immagine del migrante che contribuiscono a costruire per il migrante stesso, per chi gli è prossimo, per la società.

In cerca di casa

Hayat in arabo significa vita. In termini astratti o generali, il suo significato è anche vitalità, radice della vita, forza vitale.

Hayat arriva alla Scuola a giugno del 2022. L'accompagna Karima, una donna giovane, madre di tre figli, che frequenta da anni la scuola e abita in una casa popolare del Pilastro. Il marito di Karima, Abdelhak, è un attivista nella comunità: partecipa all'associazione culturale marocchina del territorio, è stato con la sua famiglia e da ragazzino dentro i movimenti di lotta per la casa di cui fu protagonista un primo nucleo di migranti provenienti dal Marocco, lavoratori che non trovavano alloggio in città e che organizzarono proteste e occupazioni di stabili abbandonati IACP che culminarono, nel 1998, con l'occupazione per alcuni giorni della basilica di San Petronio nel cuore della città con l'appoggio di alcuni collettivi antirazzisti. L'esperienza di queste lotte ha profondamente plasmato il modo in cui la coppia vive i legami di comunità e i problemi del quartiere.

Hayat non parla italiano e Karima è la sua voce. Il racconto della sua storia viene fatto a tutte le donne presenti, che aiutano nella traduzione. Rispettiamo una regola implicita nella scuola fra donne e operatrici: si evitano le domande, le indagini, si parte dalla storia che ognuna vuole raccontare, storie piene di indicibili, di scelte che, come donne e operatrici, spesso non riusciamo a comprendere dentro le nostre categorie dell'esperienza.

A causa delle nostre difficoltà linguistiche, della stringatezza del racconto di Hayat, la conoscenza fra di noi arriverà pian piano. Il suo racconto inizia così:

> Sono arrivata in Italia dalla Libia con la barca 10 giorni fa. Sono venuta perché non riuscivo più a vivere in Marocco: devo fare la dialisi per insufficienza renale e queste cure in Marocco si pagano. I miei figli sono già grandi, mio marito è emigrato in Italia ma da tempo non mandava più soldi. Io facevo lavori nelle case e un po' chiedevo l'elemosina per poter avere i soldi per pagarmi le cure. Sono riuscita ad arrivare in Libia, lì ho lavorato a casa di una famiglia per un po', poi sono riuscita a pagare per un passaggio in barca in Italia. Appena arrivata in Italia sono andata a Salerno, avevo l'indirizzo di mio marito e sapevo che viveva lì. Quando sono arrivata ho trovato a casa sua una donna italia-

> na, lui e lei mi hanno picchiata e minacciata con un coltello, sono scappata. In strada ho trovato un compaesano disposto a darmi un passaggio, lui andava a Brescia. Arrivata lì mi sono sentita male perché erano giorni che non facevo la dialisi e lui mi ha portata in ospedale. Ho chiamato Karima che era una mia amica del mio paese in Marocco e di cui avevo il numero e lei ha fatto venire suo marito a prendermi a Brescia e mi ha portato a Bologna.

Karima e Abdelhak accolgono Hayat nella loro casa popolare al Pilastro.

La famiglia vive in un alloggio assegnato alla mamma di Abdelhak, e in casa con loro è tornato a vivere anche il fratello di Abdelhak che è stato lasciato dalla moglie per i suoi problemi di dipendenza e aggressività. Vivono in 7 in una casa di esigue dimensioni.

Abdelhak è da anni in lotta con il servizio sociale per chiedere l'assegnazione di un'altra casa al suo nucleo famigliare: può pagare un affitto ma calmierato, non vuole che i suoi figli vivano con suo fratello che ha comportamenti aggressivi anche verso di lui soprattutto quando beve. Il servizio sociale anni prima ha effettuato, su sua richiesta, una visita domiciliare ma non ha rilevato problematicità, consigliandogli come soluzione di denunciare il fratello alla polizia. Ma come può Abdelhak denunciare suo fratello?

Nella discussione che si genera fra le donne a scuola i problemi abitativi di Karima e il racconto del viaggio di Hayat si intrecciano nei nodi dell'avere una casa inadeguata o nell'essere senza casa. Emergono i problemi di comunicazione con l'agenzia della casa popolare Acer: la difficoltà e gli alti costi delle manutenzioni, il cattivo stato delle case, la convivenza di più nuclei famigliari nello stesso appartamento a causa delle difficoltà per i figli degli assegnatari divenuti grandi e già genitori di accedere alle liste dell'edilizia popolare pubblica come nuovi nuclei famigliari e i problemi di convivenza che questo comporta.

Mentre cerchiamo una soluzione per Hayat nella scuola inizia un percorso sui significati diversi per noi e per le istituzioni della casa.

Le domande chiave elaborate insieme alle donne sono: cosa chiamiamo "casa"? La casa è un diritto oltre che un bisogno? Chi garantisce questo diritto? E per Hayat come cercare una soluzione?

Si scopre insieme che nel linguaggio delle istituzioni le parole che parlano della casa sono diverse da quelle da noi usate: ALLOGGIO - ABITAZIONE – DIMORA – RESIDENZA – DOMICILIO.

Nel linguaggio comune la casa è un luogo di protezione, familiare e dove invitiamo le persone che vogliamo far entrare nella nostra intimità quotidiana.

Nel linguaggio delle istituzioni invece, per chi è povero, migrante o senza lavoro, ma anche per chi non ha famiglia o è stato rifiutato dalla famiglia, la casa può diventare il primo anello, ma anche l'esito finale, di una catena di problemi. La casa è descritta inoltre non come un problema comune a chi abita la città, ma come una questione che trova risposte differenziate nelle politiche abitative in base a differenziate categorie di persone. Facciamo una ricerca sui siti istituzionali del Comune di Bologna e sui documenti della Regione Emilia-Romagna per capire come le istituzioni "pensano" la casa in termini di problema e costruiamo un percorso per parole chiave via via individuato con le signore a partire dalle loro esperienze. Il metodo di questo lavoro di ricerca e di costruzione della didattica si ispira alle metodologie di Freire dell'educazione popolare: metodo autobiografico e narrativo, parole generatrici, lavoro di decodifica dei linguaggi e degli approcci alla questione abitativa attraverso la discussione collettiva, interviste, disegno di mappe della propria casa, etc.

Il materiale raccolto viene organizzato in alcuni nuclei di discussione e intorno ad alcune parole-concetti. Qui di seguito riporto il materiale elaborato.

> Le definizioni istituzionali della casa come "problema":
> Transizione abitativa: le soluzioni alloggiative sono di diversa tipologia e diversa è l'intensità di accompagnamento educativo. L'istruttoria per l'accesso alla transizione abitativa è avviata dai servizi sociali competenti della presa in carico, l'accesso viene valutato dall'equipe casa attraverso l'utilizzo di appositi strumenti valutativi. Il servizio è rivolto a singoli adulti o nuclei dimoranti in

alloggi gravati da ordinanze di sgombero; dimoranti in spazi procurati temporaneamente e in urgenza dai servizi sociali; dimoranti in spazi impropriamente adibiti ad abitazione.

Pronta accoglienza: il servizio ha come obiettivo la messa in protezione di nuclei familiari con minori, anche momentaneamente presenti sul territorio di Bologna, per evitare situazioni di pericolosità e necessità di permanenze in strutture alberghiere. L'istruttoria per l'accesso è avviata dal Pronto Intervento Sociale che monitora il percorso insieme ad ASP (Azienda Servizi alla Persona) ed avvia (quando possibile), sempre insieme ad ASP, percorsi di riavvicinamento ai servizi dei comuni di provenienza.

I richiedenti asilo abitano invece in strutture che possono essere di prima o seconda accoglienza. Materialmente il luogo di abitazione delle persone accolte viene chiamato "centro" perché si tratta di strutture collettive di grandi dimensioni spesso isolate dai centri urbani. Nessuna delle signore in accoglienza chiama casa il proprio luogo di residenza. Quali sono i problemi di chi vive nell'emergenza abitativa?
- avere una soluzione "a tempo" e quindi precaria al problema casa,
- isolamento e mancanza di servizi di trasporto con il centro della città data dalla dislocazione dei centri.
- mancanza di spazi di privacy ma anche di spazi di socialità all'interno delle strutture,
- mancanza di connessioni dello spazio in cui si vive con il territorio circostante ma anche con gli altri modi dell'abitare.

Dalle descrizioni della vita quotidiana delle donne nei centri per la transizione abitativa si coglie la difficoltà di avere spazi puliti e liberi in cui far giocare i bambini molto piccoli. Quando arrivano a scuola, infatti, i bambini smaniano per scendere dai passeggini e piangono molto nell'essere costretti seduti. Decidiamo di creare

> uno spazio morbido a terra per loro nella stanza in cui facciamo scuola, anche perché abituati a stare sempre con le madri accettano solo con il tempo di giocare con le operatrici in stanze attigue permettendo alle loro madri di concentrarsi un po' su di sé.
>
> La vulnerabilità abitativa può colpire tutti ed ha diverse ragioni ma spiccano 3 elementi:
> • la prevalenza dell'offerta abitativa in proprietà (pochi affitti) e il difficile accesso ai mutui da parte di chi ha lavori precari chiamati anche "flessibili,
> • le barriere reputazionali all'accesso alla casa per le minoranze (il peso quindi di stereotipi e pregiudizi di tipo culturale),
> • la centralità dei meccanismi informali per l'accesso (le reti di conoscenze).
>
> Lo sfratto è una esperienza traumatica, di estrema vergogna ed umiliazione sociale per chi lo subisce ed è un vero proprio vaso di pandora nelle esistenze di certe famiglie. Si può pensare allo sfratto come ad un trauma sociale piuttosto che ad una semplice esecuzione di un atto amministrativo? Gli sfratti nelle famiglie con minori portano anche a fenomeni di dispersione scolastica, divisione forzata di nuclei coesi che perdono così anche la forza dei loro legami.
> L'occupazione di stabili a scopo abitativo è una forma di rivendicazione del diritto alla città da parte dei ceti popolari che dalla città sono espulsi.
> (Dai materiali didattici della Scuola popolare delle donne)

Decidiamo quindi di raccogliere dalle signore alcune "storie dell'abitare", delle istantanee dalle case popolari in cui vivono molte famiglie e che possono ben spiegare i contesti quotidiani di molte delle difficoltà vissute anche dai loro figli. Una delle storie più emblematiche è quella di Alina:

> Alina vive in una casa popolare al Pilastro. La casa è stata assegnata a sua suocera e suo suocero, migrati dal Kosovo durante la guerra alla fine degli anni '90. All'inizio nella casa vivevano: i suoceri di Alina, Alina e suo marito e i loro 5 figli. Alina non è mai andata d'accordo con sua suocera, fa la domestica per tutta la numerosa famiglia, è controllata in ogni suo spostamento. Ecco perché, dopo 20 anni in Italia, non parla ancora bene la lingua. Tre dei figli maschi di Alina, uno ancora minorenne, si sono sposati e hanno avuto a loro volta dei figli. Sono tutti rimasti a vivere nella stessa casa. In casa non c'era molto spazio, allora il marito di Alina ha fatto sposare la sua prima figlia. Alina che aveva in questa figlia una amica ed una alleata è rimasta sola con diverse nuore la cui responsabilità di controllo (come comportarsi in casa, con chi parlare, quando e con chi uscire e spesso non uscire) è ricaduta su di lei. Adesso in casa di Alina abitano 15 persone, 5 diversi nuclei familiari, gli unici che mantengono i requisiti per la casa Acer sono i suoceri di Alina. Lei e tutti gli altri figli con famiglia sono in lista per una casa che pensano non arriverà mai.

Mentre a scuola si procede con il lavoro di ricerca su casa/abitare si cercano soluzioni concrete per Hayat. I servizi educativi del comune che promuovono la scuola delle donne non hanno risposte alle nostre domande. Nel sistema di funzionamento "a silos" del welfare sociale i sistemi di accoglienza e gli interventi educativi e sociali del territorio risultano particolarmente disconnessi, anche in luoghi densi di servizi di welfare come nella città di Bologna (Giovannetti, 2013; Marconi & Cancellieri, 2022).

Fra gli educatori e gli operatori che lavorano nel territorio non c'è infatti conoscenza della "filiera" dell'accoglienza, dei suoi funzionamenti e della sua strutturazione. Pochissime sono le occasioni di confronto anche informale fra le operatrici dei due mondi – accoglienza e servizi educativi e sociali territoriali – e formazioni o equipe congiunte, nonostante la circolazione nei servizi del territorio di persone con status giuridici diversi ma con i medesimi problemi.

L'accoglienza è un mondo a parte, è la sua strutturazione in termini emergenziali a farne un mondo segregato dal resto del welfare territoriale.

A chi rivolgersi per una presa in carico di Hayat che è in Italia a questo punto senza documenti e la cui condizione di salute la costringe a rivolgersi al Pronto Soccorso per fare la dialisi due volte alla settimana?

Il primo tema di cui ci occupiamo è quello più basilare: la sua salute. Le operatrici della Scuola raccolgono informazioni sul percorso da fare dentro le reti dell'attivismo: collettivi, associazioni, gruppi informali. La presenza in città di una vera e propria comunità di operatrici ed operatori - che lavorano nelle cooperative cambiando datori di lavoro e servizi (comunità minorili, bassa soglia, accoglienza, educative di strada, formazione professionale, doposcuola, carcere), dall'esperienza ampia e che si incrociano per anni nelle vertenze sulle proprie condizioni di lavoro, che intrecciano reti di amicizia e partecipano a lotte per i diritti dei migranti - costituisce una sorta di equipe informale multidisciplinare, la prima rete educativa di auto mutuo aiuto per operatori, a cui fare riferimento se il caso con cui si è alle prese "sconfina" i servizi e la loro logica del target.

La precarietà lavorativa e il nomadismo nei servizi, alla ricerca delle condizioni più sostenibili di lavoro per sé (turni, quantità di luoghi di intervento, salario) e in una forma di autoprevenzione dal burnout da cui si è in fuga attraverso il cambio di luoghi e mansioni, producono operatori che accumulano una grande esperienza professionale trasversale nel campo dell'intervento sociale, fra servizi di emergenza, bassa soglia, *outreach* e servizi del territorio. Reti di conoscenza personali ed esperienze di ampio raggio conquistate sul campo sono forse uno dei fattori più protettivi contro il logoramento di un lavoro di cura che, nella ripoliticizzazione della propria funzione di tutela dei diritti dell'altro, non perde il suo senso né si perverte alla logica del disciplinamento sociale o alla produzione di soggettività (Basaglia & Ongaro, 1975).

In cerca di salute

Hayat ha circa 45 anni, è una donna molto bella, molto esile, curata nella sua semplicità, non porta mai il velo. Nonostante sul velo un certo femminismo occidentale abbia immaginato una simbologia di sottomissione degli uomini sulle donne e fra le donne stesse, il tema non sembra essere significativo nel modo in cui Hayat è accolta dal gruppo di donne marocchine della scuola: nessuna fa commenti sulla scelta di Hayat, la cui condizione di donna sola, in viaggio e abbandonata dal marito trova invece molta solidarietà e non giudizio da parte delle altre donne.

La ricerca di salute, di cure ad una insufficienza renale che la costringe alla dialisi di routine – una condizione di salute che si è aggravata durante la sua permanenza in Libia di cui ci racconta sempre poco – è alla base della migrazione di Hayat. In un paese in cui i determinanti sociali della salute e l'assenza di un sistema sanitario pubblico equo rendono di fatto inaccessibile la salute ai più poveri, la mancanza del sostegno delle rimesse del marito dall'estero – la rottura quindi di un legame sentimentale che garantisce protezione alle donne – spinge Hayat ad intraprendere un viaggio faticoso, pericoloso e reso ancora più difficile dal suo stato.

Si stabilisce di accompagnare Hayat presso una associazione di volontari che offre cure e assistenza sanitaria alle persone vulnerabili per accedere al servizio sanitario. In tutti questi passaggi e nei successivi l'autorganizzazione del percorso di accoglienza a partire dalla scuola funziona in questo modo: c'è una insegnante della scuola che ha il compito di parlare con i servizi italiani, una donna – la maggior parte delle volte su queste questioni Karima – che traduce a Hayat le informazioni e nella piccola delegazione è sempre compreso qualche bambino che non si può lasciare a casa da solo, in particolare Adil, il secondo figlio di Karima, di 8 anni. All'interno della delegazione però i compiti nel tempo iniziano a mescolarsi e una piccola comunità di destino si forma:

> Adil traduce alla madre dall'italiano ad un dialetto arabo che lui conosce poco; Karima traduce il dialetto arabo di Adil a Hayat; io spesso racconto all'operatore di turno frammenti della storia di Hayat, quelli più adatti nello specifico ad ottenere qualche diritto o a risolvere una

> parte dei problemi, anche se emerge sempre la richiesta di più informazioni, più particolari. Adil chiede a sua madre il perché delle lunghe attese; Hayat fa scuola di italiano con me e Adil mentre siamo da ore distesi a terra in attesa di avere un colloquio con l'assistente sociale; Hayat non si arrabbia mai; Karima stringe sempre le spalle; io mi arrabbio sempre con qualche operatore. Adil guarda tutto, come sono trattati tutti quelli che parlano la lingua di sua madre, che gli somigliano, che somigliano ai suoi vicini di casa, ai genitori dei suoi compagni di classe, guarda anche i minori malmessi che arrivano allo sportello di accoglienza e i giovani ghanesi che vivono in strada da giorni e che cercano una residenza e a volte mi chiede di giocare; io e Adil giochiamo per strada fuori dagli uffici per ingannare il tempo delle impossibile attese, alla fine inizieremo a portarci sempre dietro un pallone; Karima e Hayat parlano fra di loro dei loro guai. Quando c'è qualche dato o documento di Hayat che bisogna cercare o quando bisogna memorizzare procedure burocratiche Karima chiama al telefono Abdelhak che, mentre consegna pacchi, mi manda vocali per chiedere o dare spiegazioni dettagliate. Abdelhak si arrabbia sempre con tutti e poi mi parla di suo fratello che non riesce a cacciare via da casa.

Quando finalmente Hayat ottiene una presa in cura stabile per la dialisi, le viene assegnato un ambulatorio in cui recarsi che è molto lontano dal Pilastro ma non ha diritto ad un servizio di trasporto dopo le estenuanti sessioni di trattamento perché senza residenza. Formalmente Hayat risulta senza dimora poiché è ospitata in una casa popolare dove dichiarare la sua presenza può portare problemi alla famiglia di Karima: questo gesto di solidarietà è infatti una violazione dei regolamenti ACER.

Il primo accesso allo sportello dell'azienda pubblica ASP che si occupa della presa in carico dei richiedenti asilo nei sistemi di accoglienza è senza appuntamento e solo in alcuni giorni. È una estate molto torrida, si va all'alba per cercare di prendere il numero per parlare con l'assistente sociale, si forma sempre folto gruppo di persone

in attesa, le sedie non bastano, si sta distesi per terra. Ci sono giovani ragazzi africani che vivono in strada da settimane, arrivano in condizioni di disidratazione e di fatica estreme. Qualcuno si sente male, ci troviamo anche noi a dover chiamare l'ambulanza dopo svenimenti e crolli di alcuni ragazzi, che protestano: in stato di semi-incoscienza, senza riuscire a comunicare con gli operatori sanitari, ad un passo dall'agognato colloquio si agitano perché non vogliono essere portati al Pronto Soccorso perdendo la possibilità di accedere al servizio. Adil fa molte domande: dove vivono? Perché quei ragazzi sono in quelle condizioni? Da dove arrivano? Karima e Hayat sono ammutolite.

Le donne ucraine hanno una sorta di canale di accoglienza preferenziale: sono guardate con molta diffidenza e con fastidio da tutti gli altri in fila. Se arrivano dei minori stranieri - spesso arrivano in gruppi- hanno diritto di accesso prioritario.

In questo complesso sistema di aperture e chiusure, orari limitati, gerarchie e razzializzazioni dell'accoglienza, biopolitica dell'attesa infinita come strumento di disciplinamento, corpi che si ammassano in luoghi volutamente inospitali (poche sedie, poco spazio, sempre all'aperto fra caldo e freddo) finiamo per tentare per più giorni l'accesso.

Intanto la Scuola chiude per la pausa estiva. L'attività però non si ferma, alcune donne si stringono intorno ad Hayat sempre più provata: la invitano a casa a prendere un tè e a spezzare con loro il digiuno del Ramadan, le offrono la possibilità di fare una doccia, di fare l'hennè insieme, si scambiano vestiti. Non ci vediamo più a scuola ma nelle case del Pilastro. Per me come insegnante di italiano è l'ingresso nella domesticità delle donne e in quella rete sotterranea di scambi di solidarietà e aiuto fra le persone che non vediamo mai da servizi che chiamiamo di comunità (Hunt, 2008).

La solidarietà è sempre intesa come un movimento che procede da chi ha verso chi non ha. In questo caso la rete di accoglienza non è costituita solo da associazioni benefiche ma dal reticolo di riconoscimenti reciproci e di gesti quotidiani che mirano a dare sollievo e vicinanza ad una donna sola. Ad attivarsi è la comunità marocchina storica del Pilastro aggregata fra vicinato, reti di parentela allargata, le-

gami informali di amicizia fra donne. Prima della chiusura della Scuola e in pieno Ramadan le donne decidono che la *zakat el-fitr* sarà una colletta della Scuola da destinare ad Hayat per avere qualche soldo per sé e per rispondere alle sue esigenze immediate, soprattutto quelle di cura del suo corpo e del suo aspetto (tingere i capelli, avere un vestito ben lavato, possedere un deodorante, comprare biancheria nuova).

Si tratta di questioni considerate non di sopravvivenza immediata e per cui non si trovano risposte nelle associazioni benefiche, ma che le donne sanno bene fare la differenza fra conservare la propria dignità e portare su di sé lo stigma dell'abbandono come moglie, questione che affligge Hayat più che i problemi dei documenti o della salute.

Amore e sé, amore per sé

Impossibile qui narrare tutti gli inciampi, i conflitti con le istituzioni, le strategie che adotteremo per superare le strettoie del sistema di accoglienza. Il maggior snodo di questa vicenda sarà comunque la discussione fra Hayat e gli operatori dell'assistenza legale su come istruire la domanda di protezione internazionale.

Hayat infatti chiede che le venga riconosciuta la condizione di malattia, che la sofferenza del suo corpo e la condizione di donna abbandonata dal marito vengano poste alla base della sua domanda di protezione (Kleinman et al., 1997). Il marito continua a tormentarla attraverso messaggi telefonici, chiedendole di tornare a Salerno da lui, screditandola verso famigliari e figli con messaggi in cui racconta che in Italia si prostituisce, cercando di costringerla a firmare le carte per un divorzio consensuale.

Questi contatti generano sospetto fra gli operatori dell'accoglienza che continuano a chiedere di questo legame, del perché Hayat non possa passare attraverso una richiesta di ricongiungimento familiare per regolarizzare la sua presenza. Ma nell'accoglienza Hayat cerca proprio la possibilità che le violenze economiche, fisiche e psicologiche subite dal marito possano essere riconosciute attraverso il diritto internazionale e continuamente chiede di rivolgersi alla questura per denunciare la condotta violenta del marito, la diffamazione e lo stal-

king. È difficile accettare per Hayat che nemmeno nella migrazione verso l'Europa le donne possano trovare giustizia alla violenza di genere, che lei vive come una questione più dolorosa della malattia.

Fra la molteplicità di ragioni che spingono alla migrazione, non viene mai contemplata la delusione amorosa, le sue implicazioni sociali in termini di rottura dei legami, di impossibilità per le donne - in alcune società di origine - di continuare a vivere come donne sole. Le ragioni economiche, le guerre, i ricongiungimenti familiari, i motivi di studio sono legittimati nel repertorio di scelte alla base della mobilità e possono trovare un faticoso e condizionale riconoscimento legale. Ma le motivazioni più intime ed emotive che spesso per noi stessi riconosciamo alla base delle nostre scelte di vita, difficilmente sono intelligibili non solo dalle istituzioni ma anche dai saperi delle scienze umane quando sono alla base delle scelte di una persona migrante.

Le analisi sulle migrazioni, ma anche le politiche riferite al fenomeno, hanno preso sul serio le emozioni collettive suscitate dalla migrazione e dai migranti sulle società di arrivo così come simultaneamente le hanno istituite, ispirate e legittimate attraverso gli strumenti della rappresentazione dell'altro in rapporto alla definizione (e deformazione) di sé. Questo processo è quello che Sayad definisce il "pensiero di Stato" che spiega come «una forma di pensiero che riflette, mediante le proprie strutture (mentali), le strutture dello Stato, che così prendono corpo. Le categorie economiche, culturali, etiche e politiche con cui pensiamo l'immigrazione e più in generale tutto il nostro mondo sociale e politico sono certamente e oggettivamente (cioè a nostra insaputa e, di conseguenza, indipendentemente dalla nostra volontà) delle categorie nazionali, perfino nazionaliste». (Sayad, 2002, pp. 367-368).

Ma quella del "pensiero di Stato" non è solo la logica attraverso cui l'immigrazione è pensata – come straniero da cui proteggere la comunità, come forza lavoro da importare, come perseguitato o profugo a cui concedere solo a certe condizioni e dopo un lungo apprendistato da rifugiato il diritto a restare – ma è anche quella in cui l'emigrato deve pensarsi, più propriamente in termini di disaffiliato dal proprio stato di appartenenza.

La questione preoccuperà a lungo Hayat che teme che la sua richiesta di asilo possa in qualche modo ripercuotersi in termini negativi sui suoi figli rimasti in Marocco e spesso pone domande e dubbi all'operatore legale sul fatto che la polizia locale marocchina possa venire a conoscenza della sua richiesta, che questa possa essere interpretata come un atto politico contro il suo paese.

La violenza strutturale – gli scarsi diritti delle donne fuori dal matrimonio, la mancanza di un welfare che le garantisca cure – è naturalizzata da Hayat come un dato inevitabile dell'ordine sociale. La violenza personale subita dal marito è invece vissuta come una insopportabile violazione di regole sociali e come una forma di violenza di genere che non trova riconoscimento e che la tormenta anche psicologicamente (Freedman, 2016), esplicando i suoi effetti nel paese di origine ma anche negli ambienti di connazionali che incontra in Italia. Il fatto che l'evidenza della sofferenza del suo corpo non le permetta un riconoscimento come individuo soggetto di diritto a cure vitali e che la sua domanda debba transitare per l'astrattezza di una prima richiesta di asilo politico rimane un dato a lei incomprensibile del piano legale e politico della sua vicenda.

Conclusioni

Oggi Hayat è in attesa di ricevere un trapianto di reni. Dopo aver presentato la domanda di asilo politico le è stata offerta una soluzione abitativa temporanea in un "Centro d'Accoglienza per persone senza dimora con bisogni indifferibili e urgenti". Una struttura in un altro margine della città dove le sue condizioni di salute sono peggiorate in poco tempo anche a causa di condizioni di vita precarie in una struttura inadeguata all'accoglienza di una donna con la sua condizione di salute. È proprio il peggioramento della sua salute – il linguaggio estremo del suo corpo, ultimo canale possibile di richiesta e protesta – che le permetterà di ottenere riconoscimento legale.

La storia di vita di Hayat, articolata e resa intellegibile attraverso la sua presa di parola nel contesto delle esperienze collettive di altre donne migranti, la trasformazione di alcuni elementi della sua storia in "materiale" di riflessione e coscientizzazione nella scuola popolare,

la possibilità di osservare – accompagnandola nelle sue vicende – le istituzioni dell'accoglienza in azione dentro e fuori le soglie dei suoi uffici, sono stati metodi e strumenti di intervento.

La prossimità e la partecipazione su piani relazionali molteplici alla esperienza di questa donna permettono di comprendere e descrivere le sue emozioni non come disposizioni psicologiche individuali ma come forme di incorporazione e di relazione fra esperienza individuale e psichica ed esperienza politica e collettiva delle strutture sociali (Ahmed, 2004; Zanfrini, 1999).

Attraverso Hayat come operatrici abbiamo osservato noi stesse, i sistemi di accoglienza, i servizi di welfare territoriali, l'azione delle reti informali di comunità. Dentro una scuola popolare è forse possibile con questo metodo rifuggire da una ricerca che sia dissezione di fatti sociali compiuti, ma provare a dare risposta alla più classica delle domande della ricerca sociale «Whose problems do we try to solve through our work?» (Mills, 1961).

BIBLIOGRAFIA PARTE TERZA

Abu-Lughod, L. (1990). Can there be a feminist ethnography? *Women & Performance: A Journal of Feminist Theory, 5*(1), 7–27.

Ahmed, S. (2004). Affective economies. *Social Text, 79*(22, 2), 117–139.

Archer, L., Halsall, A., & Hollingworth, S. (2007a). Class, gender, (hetero)sexuality and schooling: Paradoxes within working-class girls' engagement with education and post-16 aspirations. *British Journal of Sociology of Education, 28*(2), 165–180.

Archer, L., Hollingworth, S., & Halsall, A. (2007b). University's not for me – I'm a Nike person: Inner-city young people's negotiations of 'new' class identities and educational engagement. *Sociology, 41*(2), 219–237.

Back, L. (1996). *New ethnicities and urban culture: Racism and multi-culture in young lives*. London: University of London Press.

Basaglia, F., & Ongaro, F. (1975). *Crimini di pace. Ricerche sugli intellettuali e sui tecnici come addetti all'oppressione*. Torino: Einaudi.

Bertoletti, S., Meringolo, P., Stagnitta, M., & Zuffa, G. (Eds.). (2011). *Terre di confine. Soggetti, modelli, esperienze dei servizi a bassa soglia*. Milano: Unicopli.

Bourdieu, P. (1987). What makes a class?: On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology, 32*, 1–17.

Bourdieu, P. (2009). *La dominazione maschile*. Milano: Feltrinelli.

Bourdieu, P. (2015). *La miseria del mondo*. Milano: Mimesis.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil.

Brubaker, R. (2004). *Ethnicity without groups*. London: Harvard University Press.

Brydon-Miller, M., Maguire, P., & McIntyre, A. (2004). *Traveling companions: Feminism, teaching, and action research*. Westport, CT: Praeger.

Burawoy, M. (2007). Per la sociologia pubblica. *Sociologica. Italian Journal of Sociology Online, 1*, 1–45.

Checchi, D. (2010). Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana. *Politica Economica*, 26(3), 359–386.

Colajanni, A. (2014). Ricerca pura e ricerca applicata. *DADA, Speciale* (2).

Colombo, E., & Rebughini, P. (2016). Intersectionality and beyond. *Rassegna Italiana di Sociologia, 3* (luglio–settembre).

D'Amato, M. (a cura di). (2013). *La mafia allo specchio. La trasformazione mediatica del mafioso*. Milano: FrancoAngeli.

Davis, A. (1981). *Women, race and class*. New York: Random House.

de Sardan, O. (2006). *Anthropology and development: Understanding contemporary social change*. London: Zed Books.

Epstein, D., Elwood, J., Hey, V., & Maw, J. (Eds.). (1998). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Maidenhead: Open University Press.

Foucault, M. (1978). La governamentalità. *Aut-aut, 167–168*.

Freedman, J. (2016). Violenza sessuale e di genere contro le donne rifugiate: Un aspetto nascosto della "crisi" dei rifugiati. *Reproductive Health Matters, 24*(47), 18–26.

Frisone, A. (2014). *Quando le lavoratrici si ripresero la cultura. Femminismo sindacale e corsi 150 ore delle donne a Reggio Emilia*. Bologna: Socialmente.

Ganguly, K. (1992). Migrant identities: Personal memory and the construction of selfhood. *Cultural Studies, 6*, 27–50.

Giovannetti, M. (Ed.). (2013). *L'infinita emergenza*. Roma: Cittalia/ANCI.

hooks, B. (1982). *Ain't I a woman?* London: Pluto.

Hunt, L. (2008). Women asylum seekers and refugees: Opportunities, constraints and the role of agency. *Social Policy and Society, 7*, 281–292.

Kivisto, P. (2001). Theorizing transnational immigration: A critical review of current efforts. *Ethnic and Racial Studies, 24*(4), 549–577.

Kleinman, A., Das, V., & Lock, M. (1997). *Social suffering*. Berkeley: University of California Press.

Lepoutre, D. (2001). La photo volée. Les pièges de l'ethnographie en cité de banlieue. *Ethnologie française, 31*(1), 89–101.

Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy*. New York: Russell Sage Foundation.

MacLeod, J. (1995). *Ain't no makin' it: Aspirations and attainment in a low-income neighborhood*. Boulder: Westview Press.

Marconi, G., & Cancellieri, A. (a cura di). (2022). *Immigrazione e welfare locale nelle città metropolitane. Bari-Milano-Napoli-Torino-Venezia*. Milano: Franco Angeli.

McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs, 30*(3), 1771–1800.

Melandri, L. (1988). *Come nasce il sogno d'amore*. Milano: Rizzoli.

Melandri, L. (2017). *Alfabeto d'origine*. Vicenza: Neri Pozza.

Mills, C. W. (1961). *The sociological imagination*. New York: Grove Press.

Oberti, M. (2005). Différenciation sociale et scolaire du territoire: Inégalités et configurations locales. *Sociétés contemporaines*. Paris: Presses de Sciences Po.

Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville: Ségrégation - mixité - carte scolaire*. Paris: Presses de Sciences Po.

Pitzalis, M. (2012). Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle disuguaglianze. *Scuola Democratica, 6* (Settembre).

Queirolo-Palmas, L. (2002). Etnicamente diversi? Alunni di origine straniera e scelte scolastiche. *Studi di Sociologia, 60*, 199–213.

Reay, D. (1998). Rethinking social class: Qualitative perspectives on class and gender. *Sociology, 32*(2), 259–275.

Romito, M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini e Associati.

Rose, N. (2006). Governing "advanced" liberal democracies. In A. Sharma & A. Gupta (Eds.), *The anthropology of the state: A reader* (pp. 144–162). Malden: Blackwell Publishing.

Rylko-Bauer, B., Singer, M., & Van Willigen, J. (2006). Reclaiming applied anthropology: Its past, present, and future. *American Anthropologist, 108*(1), 178–190.

Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.

Smith, K. (2017). Women, asylum and resistance: A feminist narrative approach to making sense of stories. In J. Woodiwiss, K. Smith, & K. Lockwood (Eds.), *Feminist narrative research* (pp. 179–206). London: Palgrave Macmillan.

Stelliferi, P. (2015). *Il femminismo a Roma negli anni Settanta. Percorsi, esperienze e memorie dei Collettivi di quartiere*. Bologna: Bononia.

Tax, S. (1958). The fox project. *Human Organization, 17*(1), 17–19.

Tax, S. (1975). Action anthropology. *Current Anthropology, 16*(4), 514–517.

Tornesello, M. (2006). *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni settanta: Controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Pistoia: Petite Plaisance.

Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie: Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France.

Wacquant, L. (2015). Breve genealogia e anatomia del concetto di habitus. *ANUAC, 4*(2).

Walkerdine, V., & Jimenez, L. (2012). *Gender, work and community after de-industrialisation: A psychosocial approach to affect*. Identity Studies in the Social Sciences. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Willis, P. E. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.

Winker, G., & Degele, N. (2011). Intersectionality as multi-level analysis: Dealing with social inequalities. *European Journal of Women's Studies, 18*(1), 51–66.

Zanfrini, L. (1999). L'uso delle storie di vita nella ricerca sociologica. *Studi di Sociologia, 37*(1), 55–76.

Finito di stampare nel mese di ottobre 2025
per i tipi di Bologna University Press