2024, VOL. 22, N. 45, pp. 33 - 43 ISSN 2279-9001

Lifelong Lifewide Learning

CONTRIBUTO TEORICO

L'integrazione è uguale per tutt*? Prospettive di genere(1) sul diritto allo studio delle donne-madri.

Is Integration the same for anybody? Gender perspectives in the right to education for mother-women.

Giulia Pizzolato, Università degli Studi di Palermo.

ABSTRACT ITALIANO

Qual è il reale diritto allo studio, oggi, delle studentesse-madri, impegnate a tempo pieno nel lavoro di cura dei figli? L'articolo intende analizzare le condizioni delle donne migranti che frequentano o desiderano iscriversi ai percorsi di istruzione dei CPIA (2): chi sono e soprattutto a quali processi di discriminazione sono soggette, da un punto di vista intersezionale, e in che modo questi riflettono le politiche migratorie attuali, da un lato, e i rapporti di genere all'interno della nostra società, dall'altro?

Vedremo inoltre come una prospettiva di genere nell'Educazione degli Adulti consentirebbe non solo di decostruire stereotipi e di dare vita a percorsi formativi più giusti per le persone che frequentano i CPIA, ma anche di mettere in discussione il concetto stesso di "integrazione".

ENGLISH ABSTRACT

Which is the right to education for mother-students nowadays, occupied in full-time care work of their children? This paper aims to analyze the conditions of migrant women attending CPIA(2)'s training courses, or wishing to apply for them: who are those women and which discriminations are they subjected to, from an intersectional perspective? What do those discriminations reveal about current migratory policies on one side, and gender relations in the society on the other?

We will see furthermore how a gender perspective in Adult Education helps to deconstruct stereotypes and gives rise to fair training courses for people attending CPIA, but it also calls into question the very notion of "integration".

Introduzione

Quella che segue è un'analisi *in fieri*, al centro di una ricerca di dottorato in corso d'opera, finalizzata a indagare, attraverso l'osservazione di diverse realtà di Educazione degli Adulti (EdA) che gravitano intorno ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) della città di Torino e rivolte alle donne-madri migranti – le cosiddette "scuole delle mamme" – la condizione di queste ultime e gli immaginari che le accompagnano. Vuole altresì essere una riflessione *ex post* della mia esperienza di lavoro all'interno di alcuni CPIA torinesi. La prima ha preso ispirazione dalla seconda, e in particolare dall'attività progettuale, didattica ed educativa all'interno dello "Spazio Non-Solo Mamme" (3) del CPIA 3 Torino "Tullio de Mauro", rivolto alle donne che, impegnate a tempo pieno nel lavoro di cura dei figli, sono interessate a intraprendere un percorso formativo.

Autore per la Corrispondenza: Giulia Pizzolato, Università degli Studi di Palermo.
E-mail: giulia.pizzolato@unipa.it

Il confronto con questa specifica tipologia di persone ha portato in superficie temi mai sopiti, come quello del diritto allo studio, intersecandoli con altri, quali l'impatto delle politiche migratorie nell'organizzazione, nella progettazione e nelle pratiche dei CPIA, e gli scarti di uguaglianza di cui il genere, la provenienza (geografica) e la posizione sociale e giuridica sono portatori, a scuola come altrove – in una prospettiva intersezionale (Crenshaw, 1989).

Un quadro così intessuto conduce a valutare quale sia il ruolo dell'EdA nell'"inclusione" della popolazione migrante in Italia, a partire da una riflessione sul concetto stesso di "integrazione". Secondo una prospettiva di genere, l'argomentazione prende avvio da una prima, fondamentale, domanda: se "l'integrazione" dei nuovi cittadini passa per l'educazione e l'istruzione, che cosa accade quando il diritto allo studio si incaglia in ostacoli pratici difficili da aggirare?

Che cos'è "l'integrazione"?

I CPIA sono comunemente denominati "scuole di italiano per gli immigrati". La definizione rappresenta in modo trasparente il loro principale mandato – l'insegnamento dell'italiano agli studenti stranieri – e chi li frequenta – persone giunte in Italia per migrazione internazionale. L'educazione linguistica ricopre un ruolo di primo piano all'interno delle attività dei CPIA, sotto forma di AALI (Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana) innanzitutto, ma anche nei corsi di primo livello e di ampliamento dell'offerta formativa; la glottodidattica dell'italiano come lingua seconda, infatti, guida da ormai quasi trent'anni l'agenda didattico-educativa delle scuole per gli adulti. Questa constatazione non stupisce, per due principali ragioni. La prima si interseca con la tradizione dell'EdA nel nostro paese: a partire dalle campagne di contrasto all'analfabetismo (e al "dialettismo") del periodo postunitario (De Mauro, 1976), passando da quelle di alfabetizzazione (e "italianizzazione") di massa del dopoguerra (De Mauro, 1977; Mengaldo, 1994), fino alla nascita dei Centri Territoriali Permanenti (CTP), l'insegnamento della lingua italiana nella doppia accezione di "lingua nazionale" e di (unica) varietà standard scritta, ha da sempre rappresentato una priorità per le scuole degli adulti, e le competenze linguistiche della popolazione un sintomo dello sviluppo democratico e culturale del Paese. La seconda invece si intreccia con le politiche migratorie italiane, che da oltre due decenni vincolano il diritto alla permanenza in Italia al conseguimento di certificazioni linguistiche e diplomi (4).

Se il principio secondo cui "l'integrazione" delle persone straniere passa per l'educazione linguistica aderisce apparentemente a criteri di buonsenso – senza intercomprensione la convivenza sembra più difficile, l'impossibilità di parlare la lingua del paese in cui si risiede può costituire un ostacolo alla vita in diversi ambiti – la letteratura sociolinguistica e antropologica post-strutturaliste ci insegnano invece che è l'esito di una precisa tradizione, quella europea, e di un percorso storico culturalmente determinato. Alla base di entrambi i fattori che sostengono l'insegnamento dell'italiano alla popolazione immigrata sembra, infatti, sussistere l'equazione di matrice romantica "una lingua-una cultura-una nazione-un popolo", e così le ideologie linguistiche relative alla "lingua nazionale", su cui si sono fondati gli stati nazionali europei (Canut, 2021).

"L'integrazione" della popolazione immigrata quindi, in termini culturali e civici e sul piano burocratico, è fortemente connessa all'apprendimento linguistico formale, alla frequenza di corsi e alla valutazione delle competenze in italiano delle persone immigrate. Se questi sono i presupposti per l'"integrazione", che cosa accade se la frequenza a scuola è ostacolata da elementi di ordine pratico, come il fatto di essere occupate a tempo pieno nel lavoro di cura dei figli (5)?

Il diritto allo studio non è per tutte

Sul fatto che l'Italia non sia "un paese per mamme" non c'è molto da eccepire: lo dimostrano i dati sulla denatalità degli ultimi quarant'anni, la timidezza delle politiche di sostegno alle famiglie – innanzitutto nell'educazione 0-6 – i tassi della disoccupazione femminile, il *gap* stipendiale tra donne e uomini, in una società che vede ricadere soprattutto sulle prime il peso del lavoro di cura. Sussiste un ulteriore elemento di discriminazione, e riguarda l'accesso all'istruzione: all'interno delle scuole del primo o del secondo ciclo non vi sono misure formalizzate di supporto per la cura della prole delle studentesse-genitrici. Non esistono spazi dedicati all'accudimento dei bambini, né vi è la possibilità di accoglierli all'interno delle aule. Se la scarsa attenzione nei confronti del diritto allo studio delle donne-madri è evidente sul piano istituzionale – nel vuoto legislativo che lo concerne – altrettanto sembra esserlo su quello culturale, come dimostra, per esempio, l'esiguità di contributi scientifici su questo tema. È insomma una questione poco esplorata, invisibilizzata probabilmente dall'irrigidimento dei ruoli di genere in una società che si rivela ancora fortemente patriarcale. Le conseguenze di tanta disattenzione sono evidenti in modo particolare nei CPIA, dove i numeri delle potenziali iscritte impegnate a tempo pieno nel lavoro di cura dei figli è consistente. Se si considera infatti che la popolazione scolastica è di età compresa tra i 20 e i 35 anni, è facile immaginare l'incidenza delle studentesse con figli in età prescolare. Nonostante queste evidenti premesse, oltre a non esistere nei CPIA un servizio educativo 0-6 – che si tratti di uno spazio interno all'istituto o di accordi di collaborazione con i servizi educativi del territorio – le richieste da parte della popolazione non vengono rilevate: non essendo predisposta un'offerta specifica, le domande di iscrizione delle giovani madri non vengono registrate e si perde la stima del dato reale. Questo tipo di studentesse così non esiste: né per i CPIA, né per gli Uffici Scolastici, né per l'Amministrazione Centrale.

Per avere un quadro più completo dello stato di salute del diritto allo studio delle genitrici nei CPIA, è inoltre utile mettere in relazione quanto visto finora con le politiche migratorie contemporanee, così da delineare le condizioni di vita materiali delle donne migranti in Italia, e quindi i loro bisogni formativi. È opportuno infatti adottare un punto di vista intersezionale per riuscire a esaminare i diversi livelli di discriminazione cui sono soggette, e quindi ad analizzare le criticità e le prospettive dell'EdA nei loro confronti: genere, *background* migratorio e precarietà economica sembrano essere i tre principali fattori da tenere in considerazione, da cui ne derivano altri. Vista la carenza di dati ufficiali sulla presenza di donne-madri all'interno dei CPIA, e sulle richieste di istruzione da parte di questo particolare tipo di soggetti, ho focalizzato l'attenzione sull'area torinese, che ho avuto modo di conoscere in prima persona. Le studentesse che chiedono di iscriversi al

CPIA sono per lo più richiedenti asilo, oppure sono giunte in Italia per ricongiungimento familiare. Mentre le prime provengono prevalentemente dall'Africa subsahariana, le seconde giungono dall'area del Maghreb (Egitto e Marocco) e talvolta dall'Asia Meridionale (Bangladesh e Pakistan); una parte infine è di origine peruviana e incontra non pochi problemi a vedere riconosciuto il diritto alla permanenza in Italia(6). La differente situazione giuridica relativa al permesso di soggiorno distingue nettamente le condizioni materiali di vita dei diversi gruppi, e non solo per la maggiore insicurezza di status delle prime(7): mentre queste, infatti, vivono di solito in centri di accoglienza per richiedenti asilo o rifugiati, situati solitamente in zone periferiche e isolate – con minori possibilità di indipendenza abitativa, economica, e di autonomia – le seconde risiedono solitamente in un'abitazione propria con la famiglia, e non dipendono necessariamente dai servizi del territorio. Infine una parte delle studentesse dimora in comunità protette (mamma-bambino) a seguito di violenza domestica, di fragilità abitativa, o perché vittime di tratta. Quasi tutte sono disoccupate, e spesso lo sono sempre state dall'arrivo in Italia. Le responsabilità familiari sulle loro spalle sono consistenti, soprattutto nei nuclei monogenitoriali, e influenzano in molti casi le possibilità e le scelte in ambito lavorativo, familiare, abitativo, migratorio, sociale. Come spesso accade nei paesi come l'Italia, in cui le politiche pubbliche di welfare si sono via via rarefatte, diventare madre influenza dalle fondamenta le scelte di sviluppo individuale. Si aggiunge a questo quadro un ultimo aspetto che, pur su un piano simbolico, ha conseguenze non irrilevanti nella vita pratica delle persone: le donne migranti, soprattutto se madri, sono spesso soggette a processi di "vittimizzazione". La letteratura socio-antropologica femminista, infatti, ha saputo mettere in evidenza le conseguenze materiali di un immaginario che tende a essenzializzare la figura della donna migrante come "vittima", "incapace di agire" (Pinelli, 2024), e beneficiaria di assistenza, aiuto, benevolenza, piuttosto che come individuo in grado di realizzarsi lungo traiettorie soggettive(8). Nel considerare le condizioni di vita delle donne migranti, bisogna quindi tenere conto anche di questi aspetti: precarietà abitativa ed economica, dipendenza dai servizi assistenziali, carico genitoriale(9), isolamento all'interno di comunità e centri di accoglienza, stereotipi di genere – inerenti anche la maternità e le migrazioni – sono fattori di marginalizzazione e isolamento sociali, oltre che linguistici, che male si coniugano con le opportunità di acquisire l'italiano, di prendere parte al tessuto sociale e culturale del paese, così da "integrarsi".

Le "scuole delle mamme": educazione solo per donne

L'universo del Terzo Settore torinese ha constatato – ormai più di vent'anni fa – la condizione di isolamento che spesso accompagna le donne migranti, soprattutto quando hanno bambini piccoli. Ha appreso inoltre che gli spazi di aggregazione sono utili non solo per la socializzazione delle adulte, ma anche dei loro figli. In questa prospettiva sono sorti in diversi quartieri di Torino centri di aggregazione dedicati alle donne, nei quali è possibile portare anche i minori. I corsi di italiano *in primis* costituiscono l'espediente per "agganciarle": sono nate così le "scuole delle mamme" (sdm), che si dedicano all'accoglienza, all'insegnamento dell'italiano, alla socializzazione e all'inclusione della popolazione migrante femminile, spazi informali dove le donne possono recarsi insieme ai

figli per attività ricreative di vario genere(10). La scelta da parte di molte sdm di offrire uno spazio esclusivamente femminile si è sviluppata a partire dall'idea diffusa che l'isolamento delle donne derivi anche dalla loro difficoltà a condividere spazi di socializzazione misti – per ragioni religiose, culturali o familiari – e quindi dalla necessità di dare vita a luoghi di aggregazione considerati "sicuri" sia dalle studentesse che dalle loro famiglie.

Dato il vuoto istituzionale intorno al tema del diritto allo studio delle madri, considerato il ruolo aggregativo e assistenziale acquisito dalle sdm e la sedimentazione delle loro esperienze nel corso degli anni, si sono instaurate collaborazioni tra alcune di queste e i CPIA torinesi: mentre le associazioni ospitano nei loro locali le corsiste e i loro figli, fornendo personale volontario per l'accudimento dei bambini – e spesso anche per i corsi di italiano – gli Istituti riconoscono e formalizzano i percorsi di studio di chi frequenta le sdm. Anche quando vengono predisposti dei formali protocolli di collaborazione tra associazioni e CPIA tuttavia, le sdm sono caratterizzate da una marcata informalità, perché l'attività educativa dedicata ai minori e quella didattica rivolta alle adulte sono collocate nei locali delle associazioni, adibiti provvisoriamente a aule o a spazi educativi, e gestita quasi interamente da volontarie. I CPIA infatti soffrono della carenza di spazi, soprattutto adeguati ai minori, e di personale. Proprio dall'informalità che caratterizza le sdm derivano molte delle loro criticità(11). L'offerta formativa, molto precaria – perché dipende da risorse esterne agli istituti – manca di una formalizzazione chiara, standardizzata e stabile, sia nel riconoscimento dei percorsi, che nella loro organizzazione. Il servizio inoltre è insufficiente: molte potenziali allieve rimangono escluse(12). L'offerta formativa è limitata – nella maggior parte dei casi si tratta di soli corsi AALI – e non sempre è in grado di rispondere ai bisogni delle iscritte. Per questo i percorsi di studio vengono spesso dilatati e seguono tragitti discontinui, tortuosi, anche perché i CPIA non sono in grado di garantire il servizio da un anno scolastico all'altro. Si rileva così un alto tasso di dispersione scolastica, un sistematico rallentamento dei processi di inserimento nel mondo del lavoro o nella formazione del secondo periodo. Inoltre i corsi vengono spesso progettati e gestiti da personale volontario esterno alla scuola, molte volte privo di formazione specifica. Infine il servizio educativo rivolto ai minori presenta non poche criticità: a Torino è limitato, essendo in grado di accogliere un numero esiguo di minori (di gran lunga inferiore a quello delle donne-madri che vorrebbero frequentare i corsi), e molte volte affidato a personale non qualificato; si limita così spesso alla custodia dei bambini, in spazi ridotti e inadeguati(13). Le conseguenze di un servizio "di fortuna" ricadono sui minori che, come i coetanei nei nidi comunali o nelle scuole dell'infanzia, avrebbero bisogno di una programmazione educativa di qualità e di personale esperto.

Per concludere, sarebbe a mio avviso necessaria una riflessione in merito alle motivazioni su cui spesso si basa la progettazione di spazi esclusivamente femminili, che chiamiamo sdm. Infatti, benché costituiscano l'unica opportunità a garanzia del diritto allo studio di chi è madre, grazie al servizio di custodia dei bambini, d'altra parte rappresentano luoghi di accoglienza di una popolazione femminile identificata – ed essenzializzata – con la "marginalità" e la "fragilità" (culturale, sociale, economica, linguistica), fatto che influenza le scelte educative, didattiche ed organizzative delle stesse

sdm. Sebbene CPIA e associazioni condividano alcuni degli obiettivi che sono alla base delle sdm – la socializzazione, il contrasto alla marginalizzazione e all'isolamento, insomma "l'integrazione" delle donne migranti – la storia dell'EdA ci insegna che la buona riuscita di un progetto formativo dipende in larga parte dalla motivazione dell'apprendente, che a sua volta si sostiene sulla trasparenza e la progressività del percorso, sulla possibilità di vederlo formalizzato e quindi riconosciuto, sull'opportunità da parte della studentessa o dello studente di sentirsi parte attiva di un dialogo educativo di cui conserva sempre autorialità e consapevolezza (Federighi, 2018): le sdm sembrano rispondere più a obiettivi educativo-aggregativi – alla base delle attività delle associazioni – rispetto a quelli di formazione e di formalizzazione dei percorsi di istruzione – che sono alcuni tra i principali mandati della Scuola pubblica.

Qual è allora il confine tra predeterminazione dei bisogni formativi della popolazione femminile e costruzione di uno spazio educativo "per le donne"? Quando una "scuola per donne" rappresenta opportunità e non ghettizzazione? In che modo le sdm costituiscono un contesto di condivisione e non un luogo di rappresentazione della discriminazione (di genere, ma non solo)? Sono queste a mio avviso le domande preliminari a una proposta di EdA adatta alle studentesse-madri, il più possibile libera da stereotipi – di genere, ma anche di classe e di "razza"(14) – in grado di contribuire in modo proficuo all'"integrazione" delle donne migranti dei CPIA di oggi.

Una prospettiva di genere nell'EdA

L'"educazione femminile" ha rappresentato un lungo capitolo della storia dell'EdA, sopravvissuta fino a tempi relativamente recenti. Nel delinearne sinteticamente i contorni – senza per questo banalizzarne la complessità – potremmo dire che questo settore dell'EdA mirava soprattutto al consolidamento di un ruolo sociale: quello della "moglie", della "madre" o di un certo tipo di lavoratrice, fortemente caratterizzato dal genere. Oltre a quello di separare le donne dagli uomini all'interno dei percorsi formativi infatti, si imponeva la necessità di mantenere intatte le relazioni di potere all'interno della società, rimarcandone le posizioni e arginando il più possibile la mobilità sociale per il tramite dell'educazione, attraverso la formulazione e la trasmissione di "un sapere minore" da impartire alle donne (Covato & Leuzzi, 1989), e il consolidamento di comportamenti e aspettative sociali associati al genere (Ulivieri, 2022). Come è accaduto in molti altri ambiti quindi, oggi l'EdA è l'esito di una tradizione e di una storia che hanno preso forma a partire da e per gli uomini: considerando cioè lo studente – maschio – come parametro neutro di riferimento (Laot, 2021). I *Gender Studies* e la letteratura femminista – soprattutto a partire dagli anni Ottanta, con lo sviluppo della *Teoria delle differenze sessuali*(15) – ci hanno insegnato che così non è, e che il *genere* è uno strumento interpretativo fondamentale per l'analisi e la comprensione della realtà, in grado di arricchire anche la costruzione degli interventi educativi. In questa prospettiva è utile richiamare alla memoria i cosiddetti "corsi per sole donne", sviluppatisi nell'ambito delle "150 ore", un'esperienza che molto avrebbe ancora da insegnarci sulla necessità e sull'utilità di uno sguardo di genere nell'EdA. Si tratta di un capitolo fondamentale, eppure rapidamente dimenticato, della storia dell'EdA nel nostro paese – complici, forse, le successive

evoluzioni di questo settore dell'educazione e la "memoria possessiva" (Passerini, 1991) delle protagoniste di quegli anni – capace di portare un punto di vista nuovo all'interno dell'EdA, di rivoluzionarne contenuti e metodi, ma anche di incidere in modo significativo nella realtà sociale e culturale del nostro paese. Pur non potendo approfondire in questa sede la storia dei "corsi per sole donne"(16), alcuni aspetti di quell'esperienza costituiscono spunti interessanti per una riflessione su una prospettiva di genere nell'EdA. I "corsi per sole donne" hanno costituito infatti una proposta formativa rivolta alla popolazione femminile – studentesse universitarie, docenti, lavoratrici, casalinghe – in grado di superare i principi stessi dell'educazione femminile: non una formazione per modellare la "donna" (madre, moglie, casalinga o professionista nei settori lavorativi considerati "femminili"), ma percorsi di studio e riflessione pensati da, per e a misura di donne, per rispondere ai desideri delle soggettività coinvolte, e finalizzati anche a scardinare le strutture culturali che essenzializzano i ruoli sociali associati al genere. In questo modo non solo il maschile non rappresentava più un modello neutro per l'analisi dei bisogni formativi della popolazione adulta, ma si prendevano in conto desideri e strategie nuovi. I "corsi per sole donne" hanno rappresentato spazi di incontro e di confronto di cui le studentesse erano protagoniste e progettatrici, all'interno dei quali hanno potuto riflettere sulla loro condizione – di donne, di madri, di mogli, di lavoratrici. Quest'ultimo è stato un aspetto fondamentale di quell'esperienza, poiché ha costituito un viatico per una rivoluzione collettiva dal basso non solo dell'EdA, ma anche della società, processo che ha portato a conquiste civili tuttora fondamentali (seppur sempre in pericolo) – come il diritto all'autodeterminazione riproduttiva, al divorzio, a una salute pubblica a misura di donna, a luoghi di lavoro più sicuri – oltre a ripensare dalle fondamenta il ruolo della donna nella società. Consapevole delle specificità di quel periodo storico – in termini culturali, politici, sindacali – non considero l'esperienza dei "corsi per sole donne" un modello da riproporre, *tout court*, nella realtà dei CPIA di oggi: sono più che evidenti le differenze di natura storico-politica, e soprattutto nei percorsi che hanno portato a dare vita ai "corsi per sole donne" da una parte, e alle sdm dall'altra. Se, infatti, in entrambi i casi le partecipanti sono adulte, per lo più attrici di un percorso migratorio (da sud al nord Italia nel primo caso, da altri paesi nel secondo), che le ha allontanate dalle loro relazioni sociali primarie e reciso i fili che rendono i luoghi familiari, esistono delle profonde differenze tra i due contesti: innanzitutto il fatto che nel primo l'esperienza di studio è stata il risultato di una rivendicazione sindacale condivisa, nata sul posto di lavoro, mentre nel secondo l'iscrizione a scuola è stata solo il primo passo di un processo di partecipazione. I corsi nati all'interno delle "150 ore" hanno rappresentato un luogo di condivisione tra chi era già parte di una comunità – la fabbrica, il posto di lavoro, i collettivi – mentre le studentesse del CPIA sono nella maggior parte dei casi donne disoccupate, spesso socialmente isolate. A partire da questo fondamentale distinguo, la prospettiva di genere all'EdA non si materializza in una mera separazione tra studenti e studentesse, ma nel rilevarne le specificità e tradurle in interventi mirati ed adeguati sul piano dei contenuti, delle tempistiche di studio – e quindi dell'organizzazione dei corsi - e delle strategie. Non si tratta di dare adito a facili tassonomie, ma di rilevare i desideri formativi a partire dalle soggettività, dalla conoscenza dei vissuti (studio, lavoro,

esperienze pregresse), dalla presa in conto delle condizioni di vita materiali delle persone, e di adattare così l'organizzazione dei corsi, la progettazione didattica ed educativa e le metodologie alle esigenze che emergono. Ciò consiste da una parte nell'"umanizzare l'istituzione" (scuola), favorendo il benessere della persona attraverso un ripensamento della sua organizzazione (Rossi, 2014), rendendola così una "comunità generativa", in grado di immettere nuove energie nella biografia personale e nel circuito sociale, rafforzando legami intersoggettivi propriamente "comunitari" (Vinciguerra, 2022), e dall'altra nel centrare i contenuti e i metodi didattici sulle esperienze e sui desideri formativi delle persone. Questo processo non riguarda solo le studentesse del CPIA, ma anche i loro figli: solo attraverso un intervento educativo che coinvolga entrambi è possibile parlare di "inclusione", nei termini in cui l'istituzione scolastica e il mondo dell'educazione la declinano(17). Attraverso un'azione orizzontale e dal basso così congeniata, si può giungere a tre, fondamentali, obiettivi: decostruire gli stereotipi relativi al genere, alla maternità e alla "razza", quindi alla figura della donna-madre-migrante, permettendo alle soggettività di emergere e di determinarsi nella loro specificità; favorire lo sviluppo personale di tutti, studentesse e figli, contribuendo alla partecipazione delle donne e delle famiglie immigrate alla vita collettiva del paese di cui sono parte; infine portare la questione del diritto allo studio delle donne-madri al di fuori delle sdm, all'attenzione di tutti, agendo a favore di una trasformazione culturale – e quindi anche istituzionale – intorno al tema della maternità e del genere. Quest'ultimo aspetto si realizza non solo tramite l'attività di ricerca-azione e alla divulgazione, ma anche attraverso la comunità che si sviluppa all'interno delle esperienze come quella dello "Spazio Non-Solo Mamme", una comunità che può farsi fucina di cambiamento dal basso.

Ritengo infine che una riflessione sul tema del diritto allo studio delle donne-madri e sull'opportunità di una prospettiva di genere in seno all'EdA rappresenterebbe un'occasione di arricchimento degli sviluppi teorici di quest'ultima, e così anche delle pratiche educative e didattiche all'intero dei CPIA.

Note

(1) La riflessione in merito a una prospettiva di genere non si riferisce tanto alla cosiddetta "educazione di genere" – intesa come educazione "al genere", rivolta soprattutto alle bambine o alle ragazze – ma piuttosto a un punto di vista di genere nell'EdA, in grado cioè di prendere in conto le specificità delle donne che frequentano i corsi nei CPIA e le loro esigenze, nell'organizzazione e nella progettazione didattico-educativa. Ciò non toglie che sussistano punti di contatto con i metodi e le proposte dell'"educazione di genere", ma anche con le riflessioni e le teorie della "pedagogia di genere", così come vengono definite da Ulivieri (1992). Per approfondimenti su "educazione" e "pedagogia di genere" sul piano diacronico si vedano Ulivieri (1992; 2022) e Leonelli (2011).

(2) Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti.

(3) Non potendo approfondire qui l'esperienza dello "Spazio Non-Solo Mamme" per motivi di spazio, rimando a Pizzolato e Pongiluppi (2023), nonché alla web page del gruppo di ricerca Mescla, responsabile della Ricerca-azione: https://www.mescla.unito.it/pcc-scuola-delle-mamme/.

(4) Si pensi alla legge 94/2009, al D.P.R. del 14 settembre 2011, n.179, o al Decreto Immigrazione e Sicurezza (DR113/18, successivamente convertito in Legge 1° dicembre 2018, n. 132).

(5) I Gender Studies applicati all'educazione linguistica (Language Education and Gender) definiscono gatekeeping practices i fattori e le condizioni che impediscono o limitano l'accesso all'apprendimento della lingua e a percorsi di educazione linguistica per le donne migranti – carenza di asili nido, difficoltà a raggiungere le scuole, incompatibilità degli orari dei corsi con i tempi di lavoro, solo per citarne alcuni. Per una panoramica sulle teorie, le ricerche e le autrici che intersecano educazione linguistica e genere soprattutto in ambito migratorio si vedano Pavlenko & Piller (2007); Piller & Pavlenko (2007).

(6) L'instabilità politica del Paese, soprattutto negli ultimi anni, ha intensificato la presenza di persone di origine peruviana in Italia, flussi migratori che però si scontrano con la difficoltà a ottenere il permesso di soggiorno.

(7) L'iter burocratico per l'ottenimento del permesso di soggiorno per protezione internazionale è spesso lungo (anche diversi anni), tortuoso e non sempre va a buon fine, causando forte precarietà sotto diversi aspetti. La progettazione della propria vita – compresa quella familiare – ne risulta fortemente influenzata.

(8) Sui processi di "vittimizzazione" si veda Butler et Al. (2016); sulla "vittimizzazione" delle donne migranti si vedano in particolare: Brivio (2021); Pinelli (2021; 2024); Rigo (2022); Rigo e Da Masi (2019); Sorgoni (2013); Taliani (2020).

(9) Molte donne ottengono con difficoltà il diritto di stare nel nostro paese, e con esso una residenza stabile e formalizzata; i servizi educativi, che dipendono da quest'ultima, diventano così spesso inaccessibili. La precarietà è ulteriormente acuita dalla mobilità abitativa che caratterizza molte delle studentesse. La scarsa stabilità del nucleo familiare rende difficile la pianificazione delle attività per tutti i suoi membri, ivi compresi i bambini, dai quali dipende la possibilità per le donne di intraprendere percorsi di studio. Si aggiunga a questo il fatto che molte associazioni o cooperative che gestiscono centri di accoglienza per richiedenti asilo o rifugiati preferiscono non iscrivere i figli delle loro beneficiarie ai servizi educativi del territorio, poiché ciò rappresenta un ulteriore onere finanziario; molti minori, ospiti nei centri di accoglienza, rimangono così a totale carico della famiglia fino all'età di cinque o sei anni, quando cominciano la scuola.

(10) Non si tratta di una peculiarità torinese (si veda per esempio il caso di Bologna descritto da Antonelli [2022]). A Torino, come altrove, è difficile fornire un quadro completo delle realtà esistenti, poiché sono spesso informali e in continua evoluzione. Più facile sembra la mappatura delle sdm che gravitano intorno ai CPIA.

(11) La descrizione delle caratteristiche e delle criticità delle sdm torinesi è l'esito della mia esperienza lavorativa e dell'osservazione etnografica nell'ambito del corso di dottorato, ma anche di un lavoro di ricerca regionale (il Tavolo Regionale "Scuola delle mamme", nell'ambito del CRRS&S – Centro Regionale di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo) che ho coordinato nell'a.s. 2021/22, e che ha coinvolto le insegnanti di alcuni CPIA del Piemonte. Nell'ambito delle attività d'equipe sono stati sottoposti alle insegnanti e alle studentesse delle sdm dei CPIA piemontesi due diversi questionari, finalizzati a rilevare le caratteristiche, le criticità e le declinazioni locali delle sdm.

(12) Nel caso piemontese è emersa una forte disomogeneità territoriale, anche a seguito della pandemia COVID 19: all'epoca in cui è stata svolta la ricerca dal CRRS&S la maggior parte dei CPIA non proponeva alcun servizio per le studentesse-madri e le sdm si concentravano nella città metropolitana di Torino.

(13) Il servizio rivolto ai minori all'interno delle sdm è di difficile definizione e presenta non poche criticità: non è un asilo nido, né un baby-parking, né una ludoteca. La permanenza dei bambini infatti è di poche ore – il tempo di frequenza dei corsi da parte delle adulte: due o tre ore, per un massimo di quattro giorni alla settimana – fatto che rende in alcuni casi difficile l'inserimento dei minori. L'adattamento dei bambini è ulteriormente complicato dalla discontinuità della frequenza da parte delle studentesse – fatto abbastanza comune dei corsi dei CPIA, che sembra caratterizzare in particolar modo le sdm, poiché la presenza a scuola delle donne dipende anche dalle incombenze domestiche e familiari. La difficoltà di definizione e di gestione dello spazio educativo rende difficile l'instaurarsi di una routine che è alla base della buona riuscita delle attività educative rivolte ai bambini dei primi anni di vita. Si aggiunge a

questo, in diversi casi, la scarsa preparazione delle figure educative, non solo perché spesso volontarie e non qualificate, ma anche per il fatto che lo spazio educativo delle sdm richiede competenze in ambiti anche molto diversi – per riuscire a interagire con stili educativi e genitoriali differenti, sul piano linguistico, pedagogico e "culturale", per tenere in considerazione tutti i fattori in gioco (situazione abitativa delle famiglie, traiettorie di vita, percorsi traumatici di chi proviene da rotte migratorie caratterizzate dalla violenza, per citarne solo alcuni).

(14) Benché il termine "razza" evochi le riflessioni e le teorie della letteratura femminista antirazzista afroamericana, ribadendo l'importanza di una prospettiva intersezionale, viene presentato tra virgolette per fugare ogni ambiguità con le teorizzazioni ottocentesche, ma anche per sottolineare le profonde differenze che esistono tra la storia segregazionista statunitense e quella dei fenomeni migratori in Europa. Il termine "razza" va quindi inteso qui genericamente come "provenienza", sia in termini geografici che geopolitici.

(15) Questa Teoria, sviluppatasi all'interno dei *Gender* e *Women Studies*, compare in ambito educativo intorno agli anni Novanta. A differenza di quella dell'"uguaglianza dei sessi" – tipica dei movimenti femministi degli anni Sessanta e Settanta – che promuoveva il principio di *uguaglianza*, utilizza la nozione di *differenza* come concetto-guida: "poiché non si tratta solo di liberare le donne dentro un universo ancora e tutto maschile, ma di affermarne la specificità, di consolidarla e di farla vivere dialetticamente nel sociale, nella cultura, introducendovi il dualismo conflittuale dei generi" (Ulivieri, 1992: pp. 51-52).

(16) Per i quali rimando a Frisone (2014; 2020); Lona (2015).

(17) Nel "Piano d'Azione per l'Integrazione e l'Inclusione 2021-2027" della Commissione Europea, l'investimento nel periodo 0-6 è un *asset* strategico per garantire pari opportunità di istruzione e favorire la piena partecipazione alla cittadinanza di minori e adulti con *background* migratorio.

Riferimenti bibliografici

Antonelli, F. (2022). Una scuola tutta per sé: corpi, desideri, culture delle donne e lavoro di comunità. *Educazione Interculturale - Teorie, Ricerche, Pratiche*, Vol. 20, n.1, 48-57.

Brivio, A. (2021). Assoggettamento da juju? Decostruire la categoria della dipendenza tra le giovani migranti dalla Nigeria. *ANUAC*, vol. 10 n. 1, 161-185.

Bulter, J., Gambetti, Z., Sabsay, L. (Eds.) (2016). *Vulnerability in Resistance*. Duke university Press.

Canut, C. (2021). *Provincialiser la langue. Langage et colonialisme*. Édition Amsterdam

Covato C., Leuzzi M. C. (a cura di) (1989). *E l'uomo educò la donna.* Editori Riuniti.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a Black Feminist Theory of Antidiscrimination Doctrine, *Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum, n. 1, 139-168.

De Mauro, T. (1976). *Storia linguistica dell'Italia Unita*. Editori Riuniti.

De Mauro, T. (1977). *Scuola e linguaggio.* Editori Riuniti.

Federighi, P. (2018). La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane. Passato e futuro. In Federighi, P. (a cura di). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 5-34). Firenze University Press.

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

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

Laot, F. (2021). Genre et socio-histoire de l'éducation des femmes adultes. *Histoire de l'Éducation*, 156, 9-30.

Leonelli, S. (2011). *La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6 (1), 1-14.

Lona, A. (2015). Le 150 ore "per sole donne". *Venetica*, 31, 91-107.

Mengaldo, P. V. (1994). *Storia della lingua italiana. Il Novecento*. Il Mulino.

Passerini, L. (1991). *Storie di donne e femministe*. Rosenberg & Sellier.

Pavlenko, A., Piller, I. (2007). Language education and gender. In May, S. (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 1* (pp. 57-69). Springer.

Piller, I., Pavlenko, A. (2007). Globalization, gender and multilingualism. In Volkman, L. and Decke-Cornill, H. (Eds.). *Gender Studies and Foreign Language Teaching* (pp. 15-30). Clevedon.

Pinelli, B. (2021). Teleologie di emancipazione, senso del sé, trasgressioni. Frattura nella lettura di biografie violate e dell'azione nelle istanze di protezione. *Antropologia*, vol. 8, n.1, 119-139.

Pinelli, B. (2024). Tassonomie del corpo nei regimi di confine. Letture femministe dei regimi di frontiera e dell'umanitario dal punto di vista della salvezza. In G. Garofalo Geymonat, S. Marchetti, A. Morino Baquetto (a cura di). *Vulnerabilità in migrazione. Sguardi critici su asilo e protezione internazionale in Italia* (pp. 41-63). Studi e Ricerche, 36.

Pizzolato, G., Pongiluppi, F. (2023). Migrazioni femminili, maternità e isolamento sociale: il ruolo della scuola. In Coccia, B., Demaio, G., Nanni M.P. (a cura di). *Le migrazioni femminili in Italia. Percorsi di affermazione oltre la vulnerabilità* (pp. 251-256). Centro Studi e Ricerche Idos.

Rigo, E. (2022). *La straniera. Migrazioni, asilo, sfruttamento in una prospettiva di genere*. Carocci.

Rigo, E., Da Masi, F. (2019). Fighting Violence across Borders: from Victimhood to Feminist Struggle. *The South Atlantic Quarterly*, 113(3), 670-677.

Rossi, B. (2014). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. La Scuola.

Sorgoni, B. (2013). Chiedere asilo. Racconti, traduzioni, trascrizioni. *Antropologia* vol. 5, n. 15, 131-151.

Taliani, S. (2020). *Il tempo della disobbedienza. Per un'antropologia della parentela nella migrazione*. Ombre corte.

Ulivieri, S. (1992) (a cura di). *Educazione e ruolo femminile.* La Nuova Italia.

Ulivieri, S. (2022). Identità di genere, femminismo, educazione. *Civitas educationis*, XII, n. 1, 109-122.

Vinciguerra, M. (2022). *Generatività.* Scholé.