

Una scuola tutta per sé: corpi, desideri, culture delle donne e lavoro di comunità

A school of One's Own: bodies, desires, cultures of women and community work

Fulvia Antonelli
Assegnista di ricerca
Università di Bologna

Sommario

La Scuola delle Donne del Pilastro affonda le sue radici in una lunga esperienza di pratiche di etnografia urbana sui temi dei figli dei migranti e della dispersione scolastica. L'articolo illustra come è stato possibile costruire, tra ricerca accademica e istituzioni del territorio, un servizio pubblico al cui interno ricerca, intervento nella comunità e risposta ai bisogni di specifici soggetti in condizione di esclusione sociale e culturale si intrecciano in modo concreto, producendo azioni, sperimentazioni e individuando campi nuovi di intervento. Dal punto di vista metodologico gli assi portanti dell'esperienza della Scuola delle Donne sono quelli della *participatory action research* sviluppata da Paulo Freire e la *feminist methodology*, cioè un tipo di ricerca-azione attenta al genere, alla costruzione delle relazioni fra i soggetti nel processo della ricerca e orientata al cambiamento. L'articolo esplorerà quindi il caso di un'alleanza fra tecnici, operatori, ricercatori, attivisti e donne della comunità capace di produrre un diverso approccio al welfare e all'intervento educativo a partire dalla costruzione di spazi di espressione collettiva dei bisogni di un territorio/comunità.

Parole chiave: etnografia, *participatory action research*, pedagogia, femminismo, servizi di welfare.

Abstract

The Scuola delle Donne del Pilastro has its roots in a long experience of urban ethnography practices on the themes of migrant children and early school leaving. The article illustrates how it was possible to build, between academic research and local institutions, a public service within which research, community work and response to the needs of specific subjects in conditions of social and cultural exclusion are intertwined in a concrete way, producing actions, experiments and identifying new fields of intervention. From a methodological point of view, the main axes of the experience of the Scuola delle Donne are those of the participatory action research developed by Paulo Freire and the feminist methodology, a type of action-research attentive to gender, to the construction of relationships between subjects in the process of research and change-oriented. The article will therefore explore the case of an alliance between technicians, operators, researchers, activists and women of the community capable of producing a different approach to welfare and educational intervention starting from the construction of spaces for the collective expression of the needs of a territory/community.

Keywords: ethnography, participatory action research, pedagogy, feminism, welfare services.

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

La Scuola delle Donne prende vita nel 2014 come esito di un progetto di ricerca-azione della cattedra di Antropologia culturale del Dipartimento di Scienze dell'Educazione G.M. Bertin dell'Università di Bologna e poi proseguita in collaborazione con la cattedra di Pedagogia generale e sociale dello stesso dipartimento sui temi della dispersione e della segregazione scolastica nel rione Pilastro, grazie alla collaborazione e all'interesse per la ricerca dei servizi SEST (Servizi Educativi e Scolastici Territoriali) del quartiere San Donato/San Vitale del Comune di Bologna.

La Scuola nasce come risultato allora intermedio all'interno di una lunga ricerca che interroga e analizza il rapporto fra un territorio inteso nei suoi aspetti storici, sociali e

urbanistici, le dinamiche vissute da chi lo abita e lo attraversa in termini soggettivi e collettivi e le politiche di intervento sociale 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 di Bologna 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. 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 oggi scontano 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.

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 in un quartiere definito periferico di una città del Nordest italiano di medie dimensioni. 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. 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 la mattina all'interno delle lezioni, 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, Légi e Selim 1984; Lepoutre, 1997; Bourgois, 2003; Small, 2011) 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, 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.

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 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 dei bambini attraverso la mediazione di sfondi integratori ma anche uno spazio dove approfondire pratiche educative e didattiche nuove. La sperimentazione attraverso i laboratori 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, 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 state 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 acuisce 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 utilizzare, 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 e 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 che si confrontava anche con assistenti sociali, ostetriche del consultorio, alcune realtà associative di migranti e nel tempo si sono aggiunte un'artista e 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 7 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 e 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 progressivamente 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 *participatory 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 livello 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, kamishibai) per accompagnare le donne a 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, a riconoscersi e definirsi in modo autonomo, sfuggendo a quei processi di etichettamento che spesso le vedono oggetto e soggetti prodotti all'interno del discorso dei servizi di welfare, servono per proporre a chi opera nei servizi una visione critica verso le proprie rappresentazioni delle donne (Rose, 1999; Cruikshank, 1999). Chi lavora nel sociale spesso fatica a mettere in questione le categorie che sembrano dire la verità sui soggetti così come viene condizionato e collabora alla produzione delle 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, di rappresentazioni svalorizzanti – sperimentata nelle loro biografie e negli immaginari sociali di sé (la donna debole, 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.

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 azioni di *empowerment* tutte centrate sull'individuo, piuttosto che come persone che vivono specifiche dimensioni di genere della divisione di classe e come soggetti collettivi.

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 e 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 generale 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, ecc. – 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).

Conclusioni

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 *participatory 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. Questi strumenti 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 per le ricercatrici – 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.

La ricerca sperimentale applicata si è tradotta in ogni sua fase in un'operosità (azioni, sperimentazioni, eventi, percorsi) che ha dato vita ad un servizio stabile del Comune di Bologna quale è quello oggi di Scuola delle Donne, un servizio che esprime un approccio di lavoro di comunità sempre in costruzione e in dialogo con l'Università e i servizi di welfare, ma capace di esprimere una propria storia, cultura della relazione, dello spazio, dell'accoglienza e della reciprocità.

Bibliografia

- Althabe G., Lége B. e Selim M. (1984), *Urbanisme et réhabilitation symbolique*, Paris, Anthropos.
- Ball S. (1981), *Beachside comprehensive*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Boeri A., Antonini E. e Longo D. (2013), *Edilizia sociale ad alta densità: strumenti di analisi e strategie di rigenerazione: il Quartiere Pilaastro a Bologna*, Milano, Bruno Mondadori.
- Boston Women's Health Book Collective (1973), *Our Bodies, Ourselves: A Book by and for Women*, New York, Simon & Schuster.
- Bourgois P. (1998), *Families and children in pain in the U.S. Inner city*. In N. Scheper-Hughes e C. Sargent, *Small wars. The cultural politics of childhood*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press, pp. 331-351.
- Bourgois P. (2003), *Cercando rispetto. Drug economy e cultura di strada*, Roma, DeriveApprodi.
- Brydon-Miller M. e Greenwood D. (2003), *Why action research?*. In «Action Research», Vol. 1, n. 1, pp. 9-28.
- Brydon-Miller M., Maguire P. e McIntyre A. (2004), *Traveling companions: Feminism, teaching, and action research*, Westport, CT, Praeger.
- Collins P. H. (1990), *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*, Boston, Unwin Hyman.
- Corsaro W. (1997), *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Cristina G. (2017), *Il Pilaastro. Storia di una periferia nella Bologna del dopoguerra*, Milano,
- Crosby A. (2009), *Anatomy of a workshop: Women's struggles for transformative participation in Latin America*. In «Feminism & Psychology», Vol. 19, n. 3, pp. 343-353.
- Cruikshank B. (1999), *The Will to Empower: Democratic Citizenship and Other Subjects*, New York, Cornell University Press.
- Davis A. (1981), *Women, race, and class*, New York, Vintage Books.
- Essed P. (1991), *Understanding everyday racism*, Newbury Park, 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. e Rahman M.A. (a cura di) (1991), *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action research*, New York, Apex Press.
- Fassin D. (2009), *Les économies morales revisitées*. In «Annales HSS», n. 6, pp. 1237-1266.
- Fine M. (1992), *Disruptive voices: The possibilities of feminist research*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

- Fine M. (1994), *Dis-stance and other stances: Negotiation of power inside feminist research*. In A. Gitlin (a cura di), *Power and method: Political activism and educational research*, New York, Routledge, pp. 13-35.
- FrancoAngeli.
- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori.
- Han S. e Tomori C. (2022), *The Routledge Handbook of Anthropology and Reproduction*, Oxford, Routledge.
- Hannerz U. (1992), *Esplorare la città. Antropologia della vita urbana*, Bologna, il Mulino.
- Hargreaves D.H. (1967), *Social Relations in Secondary School*, London, Routledge and Kegan.
- hooks b. (1981), *Ain't I a woman: Black women and feminism*, Boston, South End Press.
- hooks b. (1984), *Feminist theory: From margin to center*, Boston, South End Press.
- hooks b. (1990), *Yearning: Race, gender, and cultural politics*, Boston, South End Press.
- 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, University of California Press.
- Lepoutre D. (1997), *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Editions Odile Jacob.
- Lewin K. (1946), *Action research and minority problems*. In «Journal of Social Issues», Vol. 2, n. 4, pp. 34-46.
- Lorde A. (1984), *Sister outsider: Essays and speeches*, Berkeley, CA Crossing Press.
- Lykes B. e Hershberg R. (2012), *Participatory action research and feminisms: social inequalities and transformative praxis*. In S. Hesse-Biber (a cura di), *Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 331-367.
- Maguire P. (1987), *Doing participatory research: a feminist approach*, Amherst, Center for International Education, University of Massachusetts.
- Massa R. (1986), *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*, Milano, Unicopli.
- Pétonnet C. (1968), *Ces gens-là*, Paris, Maspero.
- Rose N. (1999), *Governing the soul*, London-New York, Free Association Books.
- Small M.L. (2011), *Villa Victoria. Povertà e capitale sociale in un quartiere di Boston*, Milano, FrancoAngeli.
- Tagliaventi M.T. e Piccinini R. (1996), *Crescite parallele. Una ricerca con preadolescenti e genitori al Pilaastro*, Bologna, Nuova Tempi Stretti.
- Vidich A.J. e Bensman J. (1968), *Small Town in Mass Society. Class, Power and Religion in a Rural Community*, Princeton, Princeton University Press.
- Ware C. (1935), *Greenwich Village, 1920-1930*, Berkeley, University of California Press.
- Warner L.W. (1963), *Yankee City. One volume, abridged edition*, New Haven, Yale University Press.
- Whyte W.F. (1943), *Street Corner Society*, Chicago, Chicago University Press.
- Willis P. (1977), *Learning to Labor. How Working Class Lads get Working Class Jobs*, London, Saxon House.
- Young M.F.D. (a cura di) (1971), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*, London, Collier-Macmillan.
- Zeichner K. (2001), *Educational action research*. In P. Reason e H. Bradbury (a cura di), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*, Thousand Oaks, Sage, pp. 273-284.