

Orientamento informale e biografie femminili nel quartiere Giambellino di Milano

Lisa Brambilla, Marialisa Rizzo

Abstract – *The contribution aims to analyze what/who orients, on the path to adulthood, young women growing up in territories of urban periphery. Orientation appears today to be located, for all young generations, not so much at school, but rather in the territories of daily life and, for some biographies in particular, still problematically marked by ascribed belongings (class, gender, ethnic-cultural, territorial...). Gender belonging, intertwined with social, ethno-cultural and territorial belonging, was observed with particular attention by a “mixed” group of young women (between 21 and 30 years old) – residents of Giambellino in Milan and students in Educational Sciences, at the University of Milan-Bicocca – thanks to a didactic-educational opportunity of reading and pedagogical analysis of the territorial dimension. Women’s individual biographies were, there, reconnected to collective, territorial and social contexts. Starting, then, from the common questioning of the contemporary location of each in a body, in a gender and in a territory, it was observed how much gender, intertwined with other ascribed belongings, still marks and orients urban “choices”, paths and lives, which in Giambellino appear characterized by plural forms of subalternity, inequality and violence.*

Riassunto – *Il contributo vuole analizzare cosa/chi orienta, nel percorso verso l’adulthood, giovani donne in crescita in territori di periferia urbana. L’orientamento appare infatti oggi collocato, per le giovani generazioni tutte, non tanto a scuola, quanto piuttosto nei territori di vita quotidiana e, per alcune biografie in particolare, appare ancora problematicamente segnato dalle appartenenze ascritte (di classe, di genere, etnico-culturali, territoriali ecc.). L’appartenenza di genere, intrecciata a quella sociale, etnico-culturale e territoriale, è stata osservata con particolare attenzione da un gruppo “misto” di giovani donne (21-30 anni) – abitanti del Giambellino di Milano e studentesse in Scienze dell’educazione dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca – grazie a un’occasione didattico-educativa di lettura e analisi pedagogica della dimensione territoriale. In quella sede, le biografie individuali femminili sono state riconnesse ai contesti collettivi, territoriali e sociali. A partire, quindi, dall’interrogazione comune sulla contemporanea collocazione di ciascuna in un corpo, in un genere e in un territorio, si è osservato quanto l’essere una giovane donna, intrecciato ad altre appartenenze ascritte, segni e orienta ancora le “scelte”, i percorsi e le vite urbane, che nel Giambellino appaiono caratterizzate da plurali forme di subalternità, disuguaglianza, violenza.*

Keywords – orientation, social education, suburbs, gender, inequality

Parole chiave – orientamento, educazione sociale, periferie, genere, disuguaglianza

Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto e condiviso delle Autrici. Ai fini dell’identificazione delle parti, si specifica che vanno attribuiti a Lisa Brambilla i paragrafi 1, 4 e i sottoparagrafi 5.1, 5.2; a Marialisa Rizzo i paragrafi 2, 3, 5, 6 e il sottoparagrafo 5.3.

1. Un orientamento problematico

Nello scenario contemporaneo l’orientamento delle giovani generazioni verso il futuro formativo e professionale non sembrerebbe collocarsi a scuola. Complessità e problematicità di

tale scenario invitano a proseguire l'analisi pedagogica dei territori della contemporaneità e dell'*orientamento informale* che questi producono, nonché delle relazioni – non necessariamente apollinee – che esso intrattiene con quello formalmente progettato.

Nel corso del Novecento, alle esperienze “solide”, chiare e collettive di un orientamento informalmente mutuato dalla classe sociale di riferimento, ne sono progressivamente subentrate altre di tipo “liquido”, meno evidenti, in apparenza esclusivamente individuali¹. In un contesto di maggiore mobilità sociale e di un'inedita possibilità di scelta rispetto alle personali biografie, le appartenenze ascritte (di classe, ma anche familiari, territoriali ecc.) sono risultate sempre meno vincolanti. Complice, tra altro, la felice congiuntura economica e un significativo investimento nella scolarizzazione di massa, a partire dagli anni '60 una parte della popolazione giovanile si è potuta progressivamente smarcare dal “destino” operaio e dalla quotidiana formazione funzionale alla vita in fabbrica², apprendendo a progettare i propri percorsi formativi, a dar forma a nuove prefigurazioni lavorative e a scegliere per il proprio futuro.

Per gli stessi percorsi di orientamento promossi all'interno del sistema di istruzione,

il soggetto assume un ruolo centrale nel processo orientativo [mentre] le esigenze e le richieste della società passano in secondo piano. Si fa strada l'attribuzione di valore al concetto di “autodeterminazione” e di “autorealizzazione” e aumenta l'interesse per l'orientamento³.

Nei decenni che chiudono il '900, la crisi delle grandi narrazioni e la sensibile contrazione delle tutele pubbliche collettive ha tuttavia visto tradursi questa opportunità progettuale in un obbligo, che ha imposto a tutti e tutte di costruire sé stessi/e come il proprio capolavoro⁴, con un'assunzione di responsabilità sui possibili esiti demandata esclusivamente al singolo e al suo merito (o demerito)⁵.

Orfani di una cultura di classe, e sempre meno tutelati dallo Stato nella mediazione tra capitale e lavoro, le figlie e i figli dei nuovi ceti popolari⁶ possono oggi provare a corrispondere a questa chiamata sociale a “cavarsela” da sé, mutuando indicazioni per il proprio orientamento da modelli e ideali della diffusa cultura neoliberista, implicitamente assunta come canone universalmente valido⁷. In un vuoto di riferimenti culturali d'ordine critico e oppositivo, orientamenti liberisti e meritocratici sembrano valere indistintamente per chiunque, sebbene siano prodotto ed espressione di una sola parte della società che, mentre esibisce valori individualistici, agisce e garantisce ai propri membri il sostegno di un “collettivismo sostanziale [...] intessuto di un

¹ Z. Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

² L. Brambilla, A. De Leo, S. Tramma, *Vite di città. Trasformazioni territoriali e storie di formazione nel quartiere Bicocca di Milano*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

³ G. Guglielmini, F. Batini (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*, Bologna, Il Mulino, 2024, p. 32.

⁴ R. F. Camoletto, *Una vecchia storia: il processo di individualizzazione nella seconda modernità*, in “Quaderni di sociologia”, 32, pp.188-196.

⁵ U. Beck, *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*, Bologna, Il Mulino, 2008.

⁶ N. Bertuzzi, C. Caciagli, L. Caruso (a cura di), *Popolo chi? Classi popolari, periferie e politica in Italia*, Roma, Ediesse, 2019.

⁷ E. Mancino, M. Rizzo (a cura di), *Educazione e neoliberalismi*, Bari, Progedit, 2022.

incessante lavoro teso a rafforzare il gruppo, educare le giovani generazioni, tutelare il proprio vantaggio, costruire barriere che evitino pericolose promiscuità⁸. In tempi di incremento significativo delle povertà⁹ e di contrazione del welfare, questa disponibilità risulta viceversa preclusa alla restante parte della popolazione, cui non resta che assumere la competizione sociale per la realizzazione di sé in una condizione di cronica scarsità di risorse – simboliche ed economiche – e di sostanziale disuguaglianza. Effetti e conferme di questa disuguaglianza si misurano, tra l'altro, attraverso l'arresto della mobilità sociale, che vede registrare negli ultimi decenni un progressivo aumento del rischio di mobilità discendente per la stessa classe medio-bassa. Nasce e crescere all'interno di una famiglia povera e poco scolarizzata torna così ad assumere una valenza predittiva problematica sulle future condizioni e opportunità di vita. Così come nascere e crescere in una famiglia ricca prosegue a consentire l'acquisizione, il mantenimento e la riproduzione di privilegi economici e culturali.

Nonostante il rischio di impoverimento sia “esito delle forme di regolazione dei processi sociali che definiscono i pacchetti di risorse a disposizione delle persone e le relative condizioni di uso”¹⁰, molta parte del discorso pubblico, dei media e delle stesse istituzioni la considera effetto di scelte e sfortune individuali. All'ombra dell'ideologia meritocratica, crescere in condizioni di povertà porta con sé un orientamento informale – di carattere altamente problematico – che educa a considerare il privilegio altrui un figlio genuino del merito e, per converso, la propria precarietà una colpa di cui vergognarsi: inevitabile conseguenza dell'assenza di “talenti” o dimostrazione dell'insufficienza del proprio impegno¹¹. Dove il supporto del welfare cessa di essere pensato come garanzia di accesso ai diritti, per chi occupa i gradini più bassi della scala sociale l'invito è quello di lavorare per sviluppare competenze imprenditive sul proprio sé, mentre la richiesta di aiuti e sostegni viene mostrata e vissuta come certificazione pubblica del proprio parassitismo. In questo orientamento, mentre si disimpara a cogliere le radici strutturali della disuguaglianza – giungendo così a naturalizzarla, giustificarla e a garantirne la riproduzione – si apprende a non contestare il privilegio.

Laddove le condizioni di vulnerabilità socio-economica appaiono sempre meno una questione su cui investire in termini di impegno politico ed educativo, dirimenti per i processi di orientamento informali e diffusi tornano ad essere la famiglia e il territorio che, nell'indisponibilità di significative tutele e risorse pubbliche, consegnano in eredità alle giovani generazioni della classe popolare le proprie fragilità e l'onere di gestirle.

Complice di questa delega appare la stessa *educazione formale*. Sposata l'ideologia del merito¹² – oggi annoverato nella stessa dicitura del Ministero (in origine, Ministero della Pubblica Istruzione) – la scuola è invitata a premiare talenti e competenze e a punire, e financo umiliare,

⁸ C. Volpato, *Le radici psicologiche della disuguaglianza*, Bari-Roma, Laterza, 2019, p. 101.

⁹ ISTAT, *Le statistiche dell'Istat sulla povertà. Anno 2022*, 25 ottobre 2023.

¹⁰ C. Saraceno, D. Benassi, E. Morlicchio, *La povertà in Italia. Soggetti, meccanismi, politiche*, Bologna, Il Mulino, 2022, p. 11.

¹¹ M. J. Sandel, *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Milano, Feltrinelli, 2021.

¹² M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Bari-Roma, Laterza, 2019.

le incapacità di studenti e studentesse, poco preoccupandosi della propria responsabilità in ordine alla “costruzione dell’apparato strumentale di tutte e di tutti e [...] [della] propria equità”¹³. Non si è purtroppo ancora data un’analisi di come nei contenuti e nei dispositivi dell’orientamento scolastico il background migratorio, il genere e la condizione socio-economica di provenienza della popolazione studentesca siano stati sin qui assunti come vincoli pressoché insormontabili per lo sviluppo di traiettorie formative, professionali ed esistenziali¹⁴. Un vuoto che pesa in una scuola che è tornata a riproporre una selettività classista, con forme di esclusione più o meno dissimulate.

2. Indagare l’orientamento informale del/nel territorio

Sembra in questo senso irrinunciabile il tentativo di muoversi affinando un’analisi pedagogica che sappia utilmente affiancarsi alla riflessione intorno a paradigmi e interventi dell’orientamento scolastico; analisi che guardi al portato educativo dei vincoli sociali e territoriali sulle scelte e sui percorsi dei singoli, indagando le biografie formative dall’interno dei contesti entro cui prendono forma, dove imboccano alcune traiettorie, vedendosene contemporaneamente precluse altre, alternative e migliori. Questa analisi consentirebbe infatti “l’individuazione, l’esplicitazione e la decostruzione delle logiche elitarie, sessiste, razziste e abiliste che dominano, con le loro retoriche discorsive e i loro dispositivi, le nostre attuali società”¹⁵.

L’invito è quello di andare incontro alle storie individuali e collettive, seguendo una *logica di strada*¹⁶, al fine di stimolare, cogliere, anticipare domande di orientamento che non sempre sono presenti, esplicite, consapevoli e in grado di esprimersi e consegnarsi (criticamente) al panorama dell’offerta formativa ed educativa.

Queste attenzioni, che guardano contemporaneamente alla ricerca pedagogica e al lavoro educativo, sono state promosse dal *Laboratorio territoriale*, presente dal 2019 all’interno del Corso di Studi in Scienze dell’Educazione (di seguito CdS) dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca¹⁷, volto a fornire orientamenti metodologici e operativi per conoscere e analizzare lo stato e le trasformazioni sociali ed educative dei contesti territoriali, approfondendo in particolare l’analisi pedagogica di quelle aree urbane interessate da forme di marginalità e/o devianza, da processi migratori e multiculturali, da interventi di promozione educativa e culturale.

In linea con i principi della pedagogia sociale¹⁸, la proposta didattico-educativa che ha interessato il Laboratorio territoriale dell’anno accademico 2023-2024 ha incluso la formazione di

¹³ G. Guglielmini, F. Batini, *Op. cit.*, pp. 14-15.

¹⁴ *Ivi*, p. 12.

¹⁵ F. Bocci, G. Burgio, G. Di Stefano, *Genere, identità e orientamento. Per un progetto di vita di tutte/i e di ciascuna/o*, in G. Guglielmini, F. Batini (a cura di), *Op. cit.*, p. 185.

¹⁶ S. Tramma, *L’educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2018.

¹⁷ Il laboratorio territoriale è stato ideato e condotto dal Prof. Sergio Tramma insieme alle Dott.sse Lisa Brambilla e Marialisa Rizzo, che ne hanno assunto il coordinamento dall’a.a. 2022/2023.

¹⁸ S. Tramma, *Pedagogia sociale*, Milano, Guerini, 2018.

un gruppo di discussione tra pari¹⁹, che ha visto coinvolte 11 giovani donne di età compresa tra i 21 e i 30 anni, supportate da una studentessa del CdS magistrale in Scienze pedagogiche di Milano-Bicocca²⁰ e pedagogicamente supervisionate dalle autrici del presente articolo. Tra le giovani, sette erano studentesse iscritte al terzo anno del CdS di Scienze dell'Educazione e quattro erano abitanti del quartiere popolare Giambellino di Milano, conosciute e coinvolte grazie alla loro partecipazione alle attività educative e ricreative della storica Cooperativa Sociale Comunità del Giambellino, presente in quartiere dal 1979 ed ente partner dell'Ateneo. Al gruppo è stato chiesto di cimentarsi nell'esplorazione del territorio del Giambellino – per alcune uno spazio di vita, per altre un contesto temporaneo di studio e di azione professionale – analizzandone la formatività e interrogando gli intrecci tra biografie individuali femminili e contesti territoriali. Più nello specifico, scopo dell'attività è stato quello di consentire alle giovani di sperimentare uno sguardo curioso e critico sulla propria storia di vita e di formazione, guardando alla contemporanea collocazione di ciascuna in un *corpo*, in un *genere*, in una *classe sociale* e in un *territorio*, mettendo a fuoco, in particolare, possibili esperienze di subalternità, disuguaglianza e violenza, al fine di stimolare e supportare processi di consapevolezza e di autodeterminazione. Per le studentesse di Scienze dell'Educazione, in particolare, questa esperienza si è inserita nella proposta didattica del Laboratorio territoriale, con l'obiettivo di accompagnarle ad affinare competenze e strumenti professionali per una progettazione pedagogico-educativa sensibile alle complessità e alle mutevolezze del rapporto tra territorio ed educazione²¹.

3. Crescere nelle periferie urbane

Col tramonto dell'industria e dei sistemi di welfare a questa connessi, la città subisce significative e profonde *trasformazioni*²². A cambiare non sono solo ritmi, organizzazioni e utilizzi dello spazio urbano. Nell'economia di uno sviluppo neoliberista, che tutto subordina alla logica del profitto, del consumo e degli investimenti privati²³, anche la città "cambia pelle", con ricadute importanti sui modi di vivere e significare lo spazio pubblico e di agire profili di cittadinanza e partecipazione.

La messa a valore e lo sfruttamento economico della *città vetrina*²⁴ comporta importanti interessi e investimenti nel suo rinnovamento mediante processi di "rigenerazione" che le consentono di competere con altre nel mercato del turismo e dei consumi. Nel farsi impresa della

¹⁹ Questa proposta è parte di una lunga esperienza di coinvolgimento di studenti del CdS in percorsi di indagine e formazione – anche in dialogo con enti del terzo settore, nata e sviluppata all'interno dell'insegnamento di Pedagogia sociale e interculturale e delle attività integrative correlate al corso promosse e supervisionate dal Prof. Sergio Tramma a partire dall'a.a. 1999-2000.

²⁰ Si ringrazia la Dott.ssa Giulia Immanuela Alberti.

²¹ L. Brambilla, *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*, Roma, Carocci, 2023.

²² A. Petrillo, *La periferia nuova. Disuguaglianza, spazi, città*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

²³ D. Harvey, *Il capitalismo contro il diritto alla città*, Verona, Ombre corte, 2016/2021.

²⁴ J. Lareno Faccini, A. Ranzini, *L'ultima Milano. Cronache dai margini di una città*, Milano, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, 2021.

città, il profilo di cittadinanza che solo le si addice (e che essa concede) è quello del consumatore, dell'investitore o del turista²⁵, implicitamente considerati capaci di assolvere in proprio alle personali necessità e bisogni e non interessati a condividere dimensioni collettive che non siano temporanee e, ancora, orientate al solo consumo. Controproducenti e quindi inutili, se non proprio dannosi, sono per contro tutti quei soggetti impossibilitati a indossare tali panni. Lo stesso transito di alcuni soggetti più facilmente identificabili – per il colore della pelle, un velo o copricapo o per l'evidenza di alcuni effetti connessi a condizioni di povertà o disagio – non sembra prevista né tollerata, come dimostrano le forme di discriminazione anche istituzionalmente agite in nome della sicurezza e del decoro²⁶.

In quella che Agostino Petrillo definisce come una “visione classista e aggressiva della città”²⁷, prende forma quella *gentrificazione* che produce, contemporaneamente, le comunità chiuse e presidiate dei ricchi da un lato e le periferie dei poveri e dei reietti dall'altro, alimentando disparità che si rendono evidenti anche nello spazio, rintracciabili in una geografia urbana in cui prende plasticamente forma e si rinnova una più profonda separatezza di classe e di opportunità, anche, di carattere educativo.

Come si cresce infatti oggi nelle periferie? Accarezzando quali prospettive e prefigurazioni esistenziali, di studio e professionali e quali escludendo a priori? Scegliendo tra (o arrendendosi a) quali possibili alternative?

Smarrito quel profilo di luoghi popolari, che li vedeva dotati di una cultura e di un'identità operaia critica e certamente non subalterna rispetto a quella central-borghese²⁸, i contesti periferici (dentro o ai margini delle città) si qualificano oggi come alienanti²⁹. Insufficienti sono i servizi e le infrastrutture che offrono alla popolazione, la cui quotidianità si fa materialmente più complessa e affaticata³⁰. Scarse e dequalificate sono le opportunità lavorative che ospitano; contribuendo alla diffusione di lavoro povero, precario, sommerso e illegale³¹. Inadeguato il suo presidio educativo, formativo e culturale, non sempre compensato da opportunità presenti altrove, spesso non raggiungibili e/o accessibili agevolmente.

Nell'isolamento in cui versano e nel confinamento a cui costringono³², le periferie diventano luoghi segregati e segreganti. Per chi ci abita, poche e poco credibili diventano quindi le possibilità di immaginare futuri differenti per sé e per il proprio contesto, umano e territoriale, come alto è il rischio che si verifichi quell'“interiorizzazione coscienziale della condizione periferica”³³, che la lascia immaginare come inevitabile, priva di alternative, banalmente ovvia.

²⁵ W. Bukowski, *La buona educazione degli oppressi. Piccola storia del decoro*, Roma, Alegre, 2019.

²⁶ *Ivi*.

²⁷ A. Petrillo, *Op. cit.*, p. 58.

²⁸ Cfr. S. Tramma, *L'educazione sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2019; A. Rollo, *Un'educazione milanese. Il romanzo di una città e di una generazione*, San Cesario di Lecce, Manni, 2016.

²⁹ A. Petrillo, *Op. cit.*

³⁰ L. Kern, *La città femminista. La lotta per lo spazio in un mondo disegnato da uomini*, Roma, Treccani, 2021.

³¹ A. Fico, *Le politiche di Amazon nei territori svantaggiati*, in “L'Internazionale”, 19 giugno 2023, <https://www.internazionale.it/essenziale/notizie/antonio-fico/2023/06/19/amazon-lavoratori-precari>

³² A. Petrillo, *Op. cit.*

³³ *Ivi*, p. 18.

4. Cittadinanze dimezzate

Se con Sergio Tramma il territorio “è concepito come [...] complesso spazio *vissuto* dagli individui, dai gruppi e dalle collettività [...] luogo, al contempo, produttore e risolutore di problemi, [...] governato da intenzioni tendenti, quanto meno nelle dichiarazioni, ad aumentare i livelli di benessere individuale e collettivo”³⁴, certamente utile – se non del tutto urgente – può darsi il proposito di osservare pedagogicamente quello “spazio esistenziale”³⁵ che si dà in un territorio come quello sinteticamente descritto, accostandosi quindi alla specifica e particolare quotidianità delle vite che lo abitano.

Nel nostro caso, come ricordato, lo sguardo si è soffermato sull’esperienza di crescita di alcune giovani donne all’interno di un quartiere popolare di Milano, dove ricoprono un ruolo di cittadinanza attiva attraverso la partecipazione e la realizzazione di alcune attività di promozione sociale collegate alla storica Cooperativa sociale Comunità del Giambellino. Nel gruppo, a cui hanno preso parte insieme a studentesse di Scienze dell’educazione, le giovani hanno raccontato loro come si cresce in Giambellino, accompagnando a conoscerne luoghi, spazi, soggetti e relazioni attraverso una passeggiata “pedagogica” volta a illuminarne il profilo informalmente e diffusamente educativo e a renderlo oggetto di conversazioni e discussioni i cui contenuti, qui presentati³⁶, sono confluiti nella produzione di un materiale *ad hoc*³⁷.

Questa scelta si iscrive nel desiderio di guardare alla dimensione urbana dai suoi margini³⁸ e, nello specifico, da una *marginalità territoriale* al cui interno se ne intrecciano altre: quella di classe, di genere, generazionale ed etnica (tutte le giovani abitanti del quartiere Giambellino hanno un background migratorio).

Lo scopo è stato quello di contribuire, pedagogicamente ed educativamente, alla riflessione intorno al “diritto alla città”³⁹, a partire dall’esplorazione di quelle esperienze che sembrano educare a sue preclusioni e negazioni. Visto attraverso il quotidiano di queste giovani, il contesto delle odierne periferie mostra ancora più chiaramente la loro esposizione a condizioni di fragilità e vulnerabilità, insieme alla presenza di una violenza che ostacola la possibilità di fare esercizio di autonomia e autodeterminazione. Sia dentro il contesto familiare che in quello territoriale, le giovani sperimentano esperienze che paiono piuttosto educare all’assunzione di una *cittadinanza dimezzata* in cui la periferia sembra incaricarsi di ribadire e accentuare quella posizione minore e subalterna che – come donne, con storie di migrazione e povere – già occupano nell’ordine sociale e di genere.

³⁴ S. Tramma, *Pedagogia sociale*, cit., p. 86, corsivo nel testo.

³⁵ *Ivi*, p. 88.

³⁶ Nel testo i commenti e le espressioni delle giovani sono riportati tra virgolette, in corsivo.

³⁷ Il materiale raccolto e prodotto durante le attivazioni oggetto del presente articolo è stato presentato dalle giovani all’interno della call “Sostenibilità urbana. Storie digitali”, promossa dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell’Università di Milano-Bicocca nell’ambito del progetto MUSA - Multilayered Urban Sustainability Action (PNRR). La supervisione pedagogica dell’intero progetto è stata condotta dalle autrici del presente contributo.

³⁸ bell hooks, *Elogio del margine. Scrivere al buio*, Napoli, Tamu Edizioni, 2020.

³⁹ Cfr. A. Petrillo, *Op. cit.*; D. Harvey, *Op. cit.*

Al contempo, l'esplorazione promossa ha permesso di individuare e illuminare quei tentativi resistenziali messi in atto dalle giovani per una "continua appropriazione e riappropriazione di ciò che è posseduto collettivamente da parte dei singoli"⁴⁰. Tentativi che le attività educative proposte si sono date lo scopo di far emergere e sostenere.

5. Didattiche della violenza

Per comprendere come si possa apprendere a indossare un profilo dimezzato di cittadinanza, assumendolo nel tempo come ovvio o privo di alternative, può essere di aiuto prestare ascolto alle narrazioni delle giovani donne incontrate e al ruolo giocato in queste dalla dimensione della violenza, la cui presenza – in diverse forme – si dà come didattica informale e diffusa nel loro quotidiano. Queste narrazioni restituiscono un'idea di vite espulse, di corpi esposti e perennemente in transito, mai definitivamente al sicuro e, tuttavia, costantemente alla ricerca di una cittadinanza piena e di luoghi in cui essa sia praticabile.

Una cittadinanza assediata da esperienze diffuse di sessismo e di razzismo. In particolare, agli occhi delle giovani del Giambellino, il sessismo appare come più evidente dentro un quartiere segregato razzialmente, mentre il razzismo si fa per loro più bruciante non appena salgono sui mezzi che le portano fuori dal quartiere e dentro il centro di Milano. Queste salienze identitaria – relative al genere e all'afrodiscendenza – determinano assi discriminatori⁴¹ che non possono che andare problematicamente a sommarsi nella singola biografia di giovani di classi medio basse, appartenenti a un territorio periferico.

5.1. Le violenze sul territorio

Una prima forma di violenza concerne quella che i territori *subiscono* per il tramite degli stessi processi di periferizzazione di cui sono oggetto⁴² e che si ripercuote sulla sua cittadinanza. Invitate a descrivere peculiarità e trasformazioni del proprio quartiere, le giovani riportano infatti numerosi esempi che testimoniano un contesto segnato da diffusa povertà, incuria e abbandono, dove investimenti privati a basso costo si accompagnano a espropriazioni dello spazio pubblico⁴³ e ad una severa scarsità di servizi. Pochi sono gli spazi menzionati dalle giovani tra quelli che la collettività può possedere e fruire gratuitamente e svincolati da azioni di consumo: come la *Casetta verde*, sede del Laboratorio di quartiere in cui operano realtà educative e associazioni attive nel territorio, considerata "*una bolla... che dà l'idea dell'inclusione*"; o il *Centro diurno* della Coop. Sociale Comunità del Giambellino, descritta come "*una seconda casa*"; e le case popolari in cui si abita e dove, nonostante la cattiva fama, ci si sente "*a proprio agio*" perché rappresentano un posto "*che si conosce*". Queste stesse case popolari, insieme

⁴⁰ A. Petrillo, *Op. cit.*, p. 96.

⁴¹ I. Bolognesi, S. Lorenzini, *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*, Bologna, Bononia University Press, 2017.

⁴² A. Petrillo, *Op. cit.*

⁴³ J. Lareno Faccini, A. Ranzini, *Op. cit.*

ad altri contesti e istituzioni, mostrano al contempo un volto violento. Nella trascuratezza dei cortili e degli ingressi dei caseggiati popolari si consumano aggressioni e risse, come frequenti sono gli sgomberi coatti, testimoni di una diffusa e non mediata precarietà abitativa e dell'ostilità delle forze dell'ordine. Bersagli di tale ostilità sono soprattutto le famiglie e le persone straniere, oggetto di una violenza istituzionale intrisa di razzismo rintracciata dalle giovani in ulteriori esempi in cui raccontano di come il medico di medicina di base abbia trattato "come una stupida" la madre che non parla bene l'italiano o della decisione della scuola del quartiere di utilizzare ingressi separati per i propri alunni (di prevalenza arabi e rom) da quelli (di prevalenza italiani) temporaneamente ospitati poiché giunti da un altro plesso in ristrutturazione; o di come in oratorio l'introduzione di più stringenti regole antifumo all'aperto abbia determinato l'allontanamento di una specifica platea di giovani più svantaggiati e a rischio, tutti con background migratorio. Anche la penuria di servizi e infrastrutture costituisce una penalizzazione violenta agita sul territorio, deprivato di risorse essenziali alla sua evoluzione e sviluppo sociale, culturale e politico. È una penalizzazione che ricade, ancora una volta, sulle vite di chi è costretto a restare entro i suoi confini e a subirli come vincoli materiali e simbolici, con importanti conseguenze sul futuro educativo, formativo, relazionale, professionale dei e delle giovani, economicamente impossibilitati/e a muoversi fuori dal, di cui portano con vergogna lo stigma, per cercare altre compensazioni e alternative; così come produce "effetti di amplificazione" e di "intensificazione" "sulla vita quotidiana e sul lavoro"⁴⁴ per le donne costrette a fronteggiare i quotidiani bisogni di cura e assistenza in modo privato poiché senza possibilità di delegarlo.

5.2. Le violenze sulle donne

Per quanto la città offra oggi alle donne (in potenza) maggiori possibilità di abitare con libertà e indipendenza lo spazio pubblico, queste non risultano essere garantite e accessibili a tutte. Come ricorda Leslie Kern, "una intricata rete di dominio [...] facilita il controllo sociale sulle donne e su altri gruppi meno potenti"⁴⁵, agendo (anche) per il tramite della *manca*za di sicurezza e della *paura*. La dimensione urbana non sempre appare, infatti, come un luogo in cui le giovani hanno agio di potersi muovere ed esprimere. Sin dall'adolescenza, esse ricevono messaggi che le obbligano a una gestione del proprio corpo per salvaguardarsi da possibili molestie, abusi, violenze, presenti in quello spazio urbano che, come i loro coetanei, vorrebbero sempre più guadagnare ma che le espone, a differenza loro, a una *peculiare vulnerabilità*. Al netto degli spostamenti resi necessari dal lavoro, questa esposizione sembra invitare quelle che fra loro in particolare abitano lontano dai centri gentrificati a restare negli spazi del privato domestico, illusoriamente più sicuro⁴⁶. Il quotidiano delle giovani del Giambellino è descritto come sistematicamente punteggiato "di molestie e approcci sessuali non richiesti"⁴⁷. Camminare per la strada,

⁴⁴ L. Kern, *La città femminista*, cit., p. 72.

⁴⁵ *Ivi*, p. 202.

⁴⁶ L. Lipperini, M. Murgia, *L'ho uccisa perché l'amavo. Falso!*, Bari-Roma, Laterza, 2013.

⁴⁷ L. Kern, *La città femminista*, cit., p. 188.

attendere un autobus dagli orari “imprevedibili”, passare davanti al “bar molesto” le espone a commenti sul loro aspetto, che vanno da presunti complimenti (“allora Dio esiste!”), al sentirsi appellare con “bella cavalla”, al dover assistere alla masturbazione di un uomo. Queste esperienze sono parte di una “programma di controllo sociale [...] altamente efficace”⁴⁸, che rammenta alle donne che “non dovrebbero trovarsi in certi spazi”⁴⁹, in cui – al limite – possono pensare di transitare (con prudenza e comunque responsabili/colpevoli di quello che accadrà loro), sapendo di esporsi a un’oggettivazione costante. È questo un vissuto quotidiano che insegna ad abbinare lo spazio pubblico a sentimenti di paura e alla costruzione di forme di auto-controllo e auto-limitazione che sottraggono tempo ed energie⁵⁰ che potrebbero essere altrimenti investite. Di notte, anche per fare pochi metri, in avvio verso i luoghi dello svago, le giovani riferiscono di farsi accompagnare sempre in auto, anche per piccoli tragitti; di ritorno verso casa dicono di trattenere strette tra le mani le chiavi di casa o quelle dell’auto, oppure uno spray al peperoncino o il cellulare già sbloccato e pronto per una chiamata di emergenza. Tra i loro genitori, alcuni danno (ancora) alle figlie femmine regole e vincoli su spostamenti e orari di ritorno differenti rispetto a quelle scelte per i figli maschi. Altri, con background migratorio, invitano le proprie figlie a “nascondere” il proprio corpo nello spazio pubblico, provando a rispondere alle paure e allo “shock culturale” irrigidendo pratiche tradizionali⁵¹. Anche queste indicazioni e prescrizioni si frappongono al bisogno delle giovani di sperimentare esperienze di auto-determinazione e di cittadinanza all’interno del proprio quotidiano.

5.3. Le violenze sulle famiglie

Mentre invita la popolazione femminile a farsi valere e a collocarsi con competenza autoimprenditoriale sul piano lavorativo e professionale, lo scenario neoliberista delega a questa, al contempo, ciò che l’uscita dai confini domestici e dai ruoli (esclusivamente) riproduttivi comporta⁵², esponendo a più pesanti rischi e rinunce le donne che appartengono alle classi sociali meno abbienti e che abitano i territori più segnati da povertà e marginalità. In una dimensione urbana assai poco attenta ai bisogni di cura della propria cittadinanza e in cui questi possono trovare un assolvimento di prevalenza solo privatizzato o mercificato⁵³, un’ulteriore forma di violenza emerge e trova testimonianza nei racconti delle giovani. È quella che percepiscono quando concentrano lo sguardo sul proprio contesto familiare e, in particolare, sul profilo delle loro madri, sfruttate per lavori di cura – non sempre contrattualizzati e comunque scarsamente

⁴⁸ *Ivi*, p. 195.

⁴⁹ H. Koskela, cit. in L. Kern, *Op. cit.*, p. 188.

⁵⁰ L. Kern, *Op. cit.*

⁵¹ Cfr. I. Bolognesi, S. Lorenzini, op. cit.; G. Pozzebon, *Figlie dell’immigrazione. Prospettive educative per le giovani con background migratorio*, Roma, Carocci, 2020; M. Rizzo, *Tre generazioni di donne tra qui e altrove. Uno sguardo pedagogico alla grande migrazione interna italiana*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

⁵² B. Casalini, *Il femminismo e le sfide del neoliberismo. Postfemminismo, sessimo, politiche della cura*, Roma, IF Press, 2017.

⁵³ N. Fraser, *La fine della cura. Le contraddizioni sociali del capitalismo contemporaneo*, Milano-Udine, Mimesis.

retribuiti – che svolgono presso servizi o famiglie più abbienti. Sono donne che appaiono come mere *funzioni*, che faticano a ricavarci del tempo da destinare al proprio ruolo genitoriale e a sé stesse⁵⁴, con effetti di sottrazione di cura che non trovano opportunità di pubblica compensazione e sostegno, e su cui grava il peso di una periferia che ne complica oltremodo il quotidiano, con servizi di cura e trasporto del tutto insufficienti.

6. Strategie, resistenze, apprendimenti

Tutt'altro che vittime passive di queste violenze, le giovani incontrate hanno mostrato di saper agire *strategie e forme di resistenza* – non necessariamente in modo consapevole – per affermare la loro identità e la loro presenza nello spazio pubblico. Se è vero, infatti, che le violenze educano a un ritiro che limita la cittadinanza, come mostrano i racconti, dinnanzi a queste paiono altresì possibili risposte che dovrebbero essere *educativamente viste, valorizzate e sostenute* in favore di percorsi formativi e di crescita. Alcune di queste strategie appaiono *adattive* rispetto ai vincoli e alle possibilità che il contesto dispone. Tra le più evidenti ci sono quelle che contemplano maternità precoci e l'assunzione di correlati oneri di cura che permetterebbero ad alcune giovani e giovanissime, cresciute in territori fortemente deprivanti e problematici, l'acquisizione di uno dei pochi ruoli socialmente riconosciuti e non distruttivi, per quanto per loro stesse e il loro futuro altamente penalizzanti⁵⁵.

Nell'esperienza promossa, strategie più minute sono state individuate in quelle piccole tattiche di controllo⁵⁶ narrate dalle giovani e utilizzate da queste per riuscire a stare nello spazio pubblico nonostante la sensazione o lo stato di continua minaccia. Queste includono il “cambiare strada” davanti a situazioni di potenziale rischio, l'evitamento di alcuni tragitti o contesti, prediligendone altri che si considera più sicuri, l'accompagnamento in auto da parte di una figura maschile (amica, parente o a cui si è legate da sentimenti), la scelta di abbigliamento che si pensano non in grado di provocare attenzioni non gradite, la dissimulazione di sentimenti di paura che, si ritiene, comporterebbero il “*rimanere fregata*”.

Si tratta di strategie sì adattive e tuttavia importanti dal momento che permettono una presenza altrimenti proibita. Come ricorda Leslie Kern:

la presenza delle ragazze in quelle strade cittadine dove sono considerate fuori luogo può e deve essere considerata parte del repertorio femminile di resistenza a varie modalità di controllo all'interno di una società patriarcale dominata dagli adulti⁵⁷.

⁵⁴ Cfr. L. Kern, *La città femminista*, cit.; bell hooks, *Op. cit.*

⁵⁵ M. Riina, *L'erba tinta. Dentro le crepe di Borgo Vecchio a Palermo. Un racconto antropologico*, Firenze, Editpress, 2021.

⁵⁶ L. Kern, *La città femminista*, cit.

⁵⁷ *Ivi*, p. 95.

Altre strategie sembrano percorse da una tensione maggiormente *critica*, che muove le giovani verso esperienze in grado di porre in luce e contestare quelle dimensioni di vincolo, subordinazione e controllo sperimentate nel quotidiano. Sono esperienze in cui le giovani dicono di affidarsi al proprio “*istinto*” mentre percorrono zone che riconoscono come “*imprevedibili*”, mettendo in campo cognizioni e competenze maturate negli anni sebbene non sempre (auto)riconosciute come tali⁵⁸. Esperienze collegate all’individuazione e alla scelta di frequentare posti dove sia possibile “*aprirsi e fare conversazione*”, stando tra amiche e coltivando quel potenziale di condivisione e supporto cui si fa affidamento per imprese altrimenti difficili, pericolose, impraticabili o impreviste, come l’andar per strada di notte o divertirsi anche senza i ragazzi. O, ancora, esperienze che dal quartiere – cambiandosi d’abito non appena varcato l’uscio di casa – portano verso quel centro cittadino, che consente (al netto di vessazioni razziste) di sperimentare la libertà, l’anonimato, l’evitamento del controllo e lo spazio pubblico come spazio privato⁵⁹.

Sono strategie in cui è possibile (sebbene non garantito) sperimentare il potenziale delle relazioni tra pari nel supporto che queste possono fornire per riconoscere e indagare la condivisa esperienza di oppressione e per provare a sperimentarsi oltre ruoli e confini già definiti e scritti. Elementi ben rappresentati da Céline Sciamma nel suo film *Bande de filles* (*Diamante nero* nell’infelice traduzione italiana)⁶⁰ che, non cedendo a prospettive romantiche o solo disperanti, riconosce alla protagonista e alle giovani che come lei abitano le banlieue parigine “un privilegio epistemico”⁶¹:

ci sono [infatti] posizioni da cui si osserva la realtà che occultano ideologicamente e opportunisticamente le relazioni di potere e di sfruttamento, le diseguaglianze materiali su cui questa si fonda, e altre che invece le smascherano, svelano, rendono evidenti e innegabili⁶².

Figure e servizi educativi, laddove capaci di prevedere e valorizzare l’abitare collettivo dello spazio pubblico (anche grazie alla presenza di presidi come quelli della Comunità del Giambellino) e di rivendicare e animare luoghi di confronto e di discussione, possono rendere questa possibilità un’opportunità concreta per le giovani donne dei quartieri periferici. Spazi educativi intenzionali sensibili al genere in un’ottica intersezionale che le sostengano nell’esprimersi, nella ricerca di modi e strumenti per dirsi e per aprire nuove possibilità, allenando e problematizzando il proprio sguardo.

La formazione di un gruppo tra pari, nel percorso didattico-educativo promosso, ha tentato di inserirsi e percorrere questa direzione, dischiudendo – grazie alle esperienze e alle conoscenze delle giovani coinvolte – possibilità di interrogazione e analisi dei rapporti di forza nella città e nei territori e di opportunità di ri-significazione parziale di queste stesse esperienze. È

⁵⁸ *Ivi.*

⁵⁹ *Ivi.*

⁶⁰ C. Sciamma, *Diamante nero*, Francia, 2014.

⁶¹ F. Fabbiani, C. Zanini (a cura di), *Architetture del desiderio. Il cinema di Céline Sciamma*, Sesto San Giovanni, Asterisco edizioni, p. 83.

⁶² *Ibidem.*

questo, a nostro avviso, un solco entro cui continuare a muoversi, in quanto università pubblica, attivando occasioni formative nei territori, in favore dell'adulità femminile in divenire.

7. Bibliografia di riferimento

- Bauman Z., *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- Beck U., *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*, Bologna, Il Mulino, 2008.
- Bertuzzi N., Caciagli C., Caruso L. (a cura di), *Popolo chi? Classi popolari, periferie e politica in Italia*, Roma, Ediesse, 2019.
- Boarelli M., *Contro l'ideologia del merito*, Bari-Roma, Laterza, 2019.
- Bocci F., Burgio G., Di Stefano G., *Genere, identità e orientamento. Per un progetto di vita di tutte/i e di ciascuna/o*, in G. Guglielmini, F. Batini (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*, Bologna, Il Mulino, 2024, pp. 178-207.
- Bolognesi I., Lorenzini S., *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*, Bologna, Bononia University Press, 2017.
- Brambilla L., De Leo A., Tramma S., *Vite di città. Trasformazioni territoriali e storie di formazione nel quartiere Bicocca di Milano*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Brambilla L., *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*, Roma, Carocci, 2023.
- Bukowski W., *La buona educazione degli oppressi. Piccola storia del decoro*, Roma, Alegre, 2019.
- Camoletto R. F., *Una vecchia storia: il processo di individualizzazione nella seconda modernità*, in "Quaderni di sociologia", 32, pp.188-96.
- Casalini B., *Il femminismo e le sfide del neoliberalismo. Postfemminismo, sessimo, politiche della cura*, Roma, IF Press, 2017.
- Fabbiani F., Zanini C. (a cura di), *Architetture del desiderio. Il cinema di Céline Sciamma*, Sesto San Giovanni, Asterisco edizioni, 2021.
- Fico A., *Le politiche di Amazon nei territori svantaggiati*, in "L'Internazionale", 19 giugno 2023, <https://www.internazionale.it/essenziale/notizie/antonio-fico/2023/06/19/amazon-lavoratori-precari>
- Fraser N., *La fine della cura. Le contraddizioni sociali del capitalismo contemporaneo*, Milano, Mimesis, 2017.
- Guglielmini G., Batini F. (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*, Bologna, Il Mulino, 2024.
- Harvey D., *Il capitalismo contro il diritto alla città*, Verona, Ombre corte, 2016/2021.
- Hooks b., *Elogio del margine. Scrivere al buio*, Napoli, Tamu Edizioni, 2020.
- ISTAT, *Le statistiche dell'Istat sulla povertà. Anno 2022*, 25 ottobre 2023.
- Kern L., *La città femminista. La lotta per lo spazio in un mondo disegnato da uomini*, Milano, Treccani, 2021.
- Lareno Faccini J., Ranzini A., *L'ultima Milano. Cronache dai margini di una città*, Milano, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, 2021.

- Lipperini L., Murgia M., *L'ho uccisa perché l'amavo. Falso!*, Bari-Roma, Laterza, 2013.
- Mancino E., Rizzo M. (a cura di), *Educazione e neoliberalismi*, Bari, Progedit, 2022.
- Petrillo A., *La periferia nuova. Disuguaglianza, spazi, città*, Milano, FrancoAngeli, 2018.
- Pozzebon G., *Figlie dell'immigrazione. Prospettive educative per le giovani con background migratorio*, Roma, Carocci, 2020.
- Riina M., *L'erba tinta. Dentro le crepe di Borgo Vecchio a Palermo. Un racconto antropologico*, Firenze, Editpress, 2021.
- Rizzo, M., *Tre generazioni di donne tra qui e altrove. Uno sguardo pedagogico alla grande migrazione interna italiana*, Milano, FrancoAngeli, 2021.
- Rollo A., *Un'educazione milanese. Il romanzo di una città e di una generazione*, San Cesario di Lecce, Manni, 2016.
- Sandel M. J., *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Milano, Feltrinelli, 2021.
- Saraceno C., Benassi D., Morlicchio E., *La povertà in Italia. Soggetti, meccanismi, politiche*, Bologna, Il Mulino, 2022.
- Sciamma C., *Diamante nero*, Francia, 2014.
- Tramma S., *L'educazione sociale*, Roma-Bari, Laterza, 2019.
- Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2018.
- Tramma S., *Pedagogia sociale*, Milano, Guerini, 2018.
- Volpato C., *Le radici psicologiche della disuguaglianza*, Bari-Roma, Laterza, 2019.

Data di ricezione dell'articolo: 13 giugno 2024

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 1 e 5 luglio 2024

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 5 luglio 2024