

Educazione linguistica, genere e migrazione: il contributo degli studi di genere alla ricerca in didattica delle lingue seconde

Edith Cognigni
Università di Macerata
edith.cognigni@unimc.it

Abstract

By analysing some studies and researches related to the field of gender studies, the paper proposes a reflection on the relationship between gender and language education, with particular reference to the learning and teaching of a second language in a migratory context. The main research trends and some key concepts developed within the feminist and critical approaches to language learning and teaching will be examined, highlighting their possible contributions to the Italian research in the field of language education. Drawing inspiration from a research experience on teaching Italian L2 to migrant women, some critical issues and research perspectives concerning the teaching of second languages will be discussed, underlining the specific contribution that a gender perspective can provide in interpreting sociolinguistic dynamics and learning processes in migratory contexts.

Keywords: gender studies, migration, multiculturalism, Italian L2

1. Studi di genere e educazione linguistica

Nei contesti educativo-formativi di molti Paesi europei sono sempre più numerose le azioni a favore dell'educazione alla parità di genere. Sebbene la riflessione in questo ambito sia ampiamente avviata da oltre un decennio anche nel nostro Paese, solo di recente si evidenzia una crescente sensibilità verso la questione dell'educazione alla parità di genere a scuola, come testimoniato dalla diffusione di alcune Linee guida ministeriali (MIUR 2017, 2018) e la diffusione sempre più ampia di pubblicazioni sulla rappresentazione di genere nella manualistica scolastica¹. Soprattutto negli ultimi anni, in espansione è anche la produzione scientifica sulla lingua di genere, in cui si sottolinea lo stretto nesso tra lingua e potere e il sessismo implicito nella lingua italiana, proponendone un uso più inclusivo².

Ancora esiguo rimane, tuttavia, il numero di studi che si occupano di genere in una prospettiva educativo-formativa³, in gran parte campo di riflessione e di azione di pedagogisti, psicologi e sociologi. Ci pare inoltre mancare, soprattutto nell'ambito degli studi glottodidattici italiani, una riflessione approfondita sull'impatto che il genere esercita nei contesti formativi multiculturali, tanto più necessaria data la variabilità del concetto di genere nelle diverse lingue-culture che caratterizzano sempre più la classe plurilingue.

Un approccio di ricerca che integri genere, educazione linguistica e multiculturalismo è, invece, da tempo attuato in contesto nordamericano per evidenti motivi storici e socioculturali. Soprattutto a partire dagli anni Novanta qui si sviluppa un'area di studi all'incrocio tra femminismo poststrutturalista (Cameron 2005, Weedon 1987) e ricerca critica

¹ A titolo di esempio, si vedano i lavori di Sapegno 2010 e 2014, Biemmi 2012 e 2019, Corsini e Scierri 2016, Nicolini 2021.

² Cfr. ad es. Azzolini e Giusti 2019, Cavagnoli e Dragotto 2021, Fusco 2022 tra i più recenti.

³ Tra questi citiamo in particolare Cavagnoli 2020 e 2022, Ceola e Corelli 2020, Cognigni e Vecchi 2018, De Cesare e Casoni 2021 e, per alcuni aspetti, Daloiso e D'Annunzio 2021.

in linguistica applicata (Pennycook 2001), definiti “critical and feminist FL/L2 pedagogies” (Pavlenko 2004: 54), un insieme di orientamenti critici e femministi all’insegnamento delle lingue seconde e straniere che, tra altri obiettivi, condivide l’intento di esplicitare l’importante ruolo che la lingua svolge nella produzione e riproduzione del potere, della differenza e della dominazione simbolica. Come per altri ambiti di ricerca che si ispirano alla “svolta postmoderna” nei *gender studies*, questi approcci spostano l’accento dal paradigma della “differenza” a quello della “diversità” (Cameron 2005) nella ricerca su genere e linguaggio: obiettivo di questi studi, ad esempio, non è più la ricerca della differenza negli usi linguistici di uomini e donne⁴, ma piuttosto delle forme di subordinazione operate attraverso il linguaggio.

Secondo questa visione il genere è concepibile piuttosto come un sistema di relazioni di potere e di pratiche discorsive, dinamico e costruito socialmente, dunque inseparabile da altri aspetti costitutivi dell’identità sociale del singolo, come ad esempio l’età, l’etnia, la razza, la classe sociale ecc., come postulato dalla teoria dell’*intersezionalità*. Tale teoria, elaborata nel contesto sociopolitico di lotta alle discriminazioni in ambito nordamericano alla fine degli anni Ottanta e poi fatta propria da diverse discipline, sostiene infatti la necessità di concepire ogni componente della soggettività come inestricabilmente legata a tutte le altre ai fini della comprensione dell’identità e delle dinamiche sociali (Mongibello, Russo 2021). Si tratta chiaramente di aspetti che incidono tanto sull’insegnamento delle lingue – seconde in particolare –, quanto sulle esperienze, i percorsi soggettivi e i risultati stessi dell’apprendimento linguistico (Norton, Pavlenko 2004; Pavlenko 2004).

Nell’esaminare criticamente gli studi di area anglosassone che si sono occupati di genere e educazione linguistica entro la cornice teorico-metodologica poststrutturalista, Pavlenko evidenzia tre tendenze principali:

1. il genere nell’accesso ai materiali e alle risorse linguistiche;
2. il genere nell’interazione in classe;
3. il genere come pratica discorsiva in ambito extra-scolastico.

Non tutte queste tendenze hanno trovato la medesima diffusione in ambito europeo o nazionale, dove assumono a volte specificità proprie o sono affrontate in ambiti disciplinari che riguardano solo parzialmente l’educazione linguistica. Per ciascuna di queste tendenze si tenterà di esplicitare quali sono i possibili apporti alla ricerca di ambito edulinguistico, sottolineando come gli approcci femministi e critici riferibili ai primi due filoni abbiano orientato in modo sostanziale anche il disegno della nostra ricerca sull’italiano L2 a donne migranti⁵.

1.1. Il genere nell’accesso ai materiali e alle risorse linguistiche

Un primo importante ambito di studi, di particolare interesse soprattutto per l’apprendimento di una lingua in contesto multiculturale, è quello relativo all’iniquità di genere nell’accesso ai materiali e alle risorse linguistiche, a lungo rimasto al margine della stessa ricerca sociolinguistica nel campo della *Second Language Acquisition* (SLA) di ambito nordamericano (Pavlenko 2000). Gli studi effettuati su questo tema, che negli anni Novanta hanno indotto ad un ampliamento della prospettiva di ricerca sulla SLA⁶, evidenziano come le ideologie e le pratiche di genere influiscano sulla possibilità di accedere, da un lato alle opportunità interazionali in lingua seconda e, quindi, alla possibilità di apprendere spontaneamente nel contesto in cui si vive, dall’altro alla formazione linguistica in senso ampio.

⁴ Si veda per es. il noto lavoro di Lakoff (1975) sulle caratteristiche del *women’s language*.

⁵ Si fa qui riferimento alla ricerca “Italiano, lingua d’*altre*” sulla formazione linguistico-culturale delle donne primo migranti arrivate in Italia tramite ricongiungimento familiare (Cognigni 2014, 2016).

⁶ Per una rassegna di tali studi, per lo più di approccio poststrutturalista, si veda Pavlenko (2000: 87).

In questi studi, l'iniquità di genere viene generalmente affrontata secondo tre modalità principali:

- prendendo in esame condizionamenti e difficoltà che non consentono un agile accesso alle risorse linguistiche o di cogliere le opportunità educativo-formative offerte dal territorio;
- riconoscendo ed esplorando le iniquità di genere presenti in contesto didattico attraverso l'analisi dei testi impiegati e delle discussioni affrontate in aula;
- proponendo attività e programmi capaci di rispondere ai bisogni effettivi di specifici pubblici.

Gli studi riconducibili al primo orientamento (per es. Norton 2000) suggeriscono che, per implementare una formazione realmente inclusiva (v. *infra*), è necessario prendere in considerazione le variegata identità e motivazioni dei singoli apprendenti presenti in classe, ma anche di tutte quelle donne che, per motivi religiosi e/o culturali, non avrebbero accesso alle risorse simboliche della L2 se non fossero messe in grado di frequentare corsi di lingua per sole donne, ovvero di quell'ampia parte della migrazione femminile che, per diverse ragioni, rimane spesso un "non pubblico, in quanto non visibile per la società [...] e soprattutto per le strutture istituzionali, e dunque anche per quelle della formazione" (Vedovelli 2000: 15). Sulla base di questa consapevolezza, nella fase preliminare della ricerca condotta nel contesto della formazione linguistica a migranti, si è cercato di comprendere quali fossero i profili socioculturali e le motivazioni allo studio dell'italiano L2 delle apprendenti che generalmente frequentano i corsi per donne, evidenziando che la presenza di un dispositivo formativo a loro dedicato è ancora essenziale per alcune provenienze in particolare.

Il secondo ambito di studi ha inoltre permesso di orientare l'indagine verso un'analisi femminista e critica delle procedure didattiche, dei materiali e dei testi generalmente in uso per questo tipo di pubblico, i cui risultati sono in parte discussi in questo lavoro (§ 2)⁷. Aggiungiamo che, generalmente, questo asse di indagine costituisce quello più rappresentato nella ricerca di ambito italiano, in cui l'attenzione si focalizza spesso sulla dimensione dello stereotipo e della lingua di genere nei materiali didattici, seppure con un focus prioritario sull'italiano come L1.

Per quanto riguarda infine il terzo filone di ricerca, lo studio di Rivera (1999) sui programmi di inglese L2 per migranti negli USA si è rivelato particolarmente utile ai fini dell'implementazione di un insegnamento femminista e critico della L2: con il suo studio di caso sulle donne operaie di origine latino-americana, Rivera offre infatti un esempio efficace di come le apprendenti possano essere motivate a diventare parte attiva e propositiva del proprio processo formativo attraverso l'impiego di metodologie che consentano la condivisione di esperienze in classe, l'interazione con la comunità di provenienza e il più ampio contesto socioeconomico del Paese di immigrazione (§ 2.1).

1.2 Il genere in aula: interazione e dis-parità

Un altro importante ambito di studi che intreccia studi di genere e educazione linguistica riguarda l'incidenza della dimensione di genere sull'interazione in aula: attraverso l'analisi degli schemi interazionali attuati in classe, questi studi evidenziano in termini sia quantitativi sia qualitativi quali pratiche discorsive siano dominanti in aula e come la comunicazione didattica sia spesso caratterizzata da una disparità di genere. Rispetto ad orientamenti di ricerca precedenti, gli approcci femministi e critici mirano ad esplicitare chi possiede "il diritto alla parola" e sia più abile a farsi ascoltare nell'interazione didattica (Norton 2000), sottolineando come l'incidenza del genere in aula non possa essere interpretata in modo disgiunto da altre

⁷ Per approfondire si vedano Cognigni 2014 e Cognigni, Vecchi 2018.

variabili quali età, razza, classe sociale, ecc. secondo la prospettiva intersezionale già richiamata.

Per poter sviluppare una coscienza critica e stimolare il desiderio di avere il “diritto alla parola”, alcuni di questi studi propongono l’uso dello *storytelling* e di narrazioni personali come forma di *empowerment*, di dibattiti e racconti in cui le apprendenti possano condividere esperienze, darsi reciproco sostegno ed esplorare le proprie rispettive differenze (di età, religione, classe sociale...), implicando eventualmente anche l’uso della lingua di origine (Frye 1999). Come riscontrato anche nella ricerca condotta, la lingua seconda stessa, con il suo nuovo lessico, le sue strutture linguistiche o gli argomenti trattati in aula, può diventare una forma di emancipazione, uno strumento di nuova espressività e di diverso posizionamento socioculturale che, come nel caso delle studentesse giapponesi che apprendono l’inglese descritte da McMahill (2001), si percepiscono persone diverse o più autonome quando usano la lingua obiettivo.

Queste premesse hanno ispirato l’ideazione di un quadro teorico-metodologico per l’insegnamento dell’italiano L2 nella classe plurilingue, in cui la partecipazione attiva delle apprendenti fosse sollecitata a più livelli: attraverso la negoziazione di un sillabo tematico co-costruito utile a soddisfare i variegati bisogni delle partecipanti, l’implementazione di un approccio *task-based* che stimolasse le abilità di produzione/interazione orale, ma soprattutto l’impiego di attività a carattere autonarrativo per raccontarsi e condividere esperienze, aspettative e progetti (Cognigni 2016).

1.3 Il genere come pratica discorsiva in ambito extra-scolastico

Un terzo ambito di studi riguarda il *sexual harassment* come pratica discorsiva e sociale, il quale si focalizza in particolare sull’incidenza della dimensione di genere nella comunicazione quotidiana nel contesto sociale esterno alla classe. Lo stesso concetto di “molestia sessuale” non è univoco, ma può essere diversamente percepito e vissuto nelle differenti lingue-culture di appartenenza degli e delle apprendenti: come confermano i risultati dello studio di Tyler e Boxer (1996), ad esempio, mentre gli studenti universitari statunitensi mostrano un elevato grado di sensibilità verso la questione del *sexual harassment*, in altre società lo stesso comportamento, verbale o non verbale, può essere percepito come neutro o essere semplicemente tollerato. Diversi studi suggeriscono pertanto l’opportunità di insegnare nelle classi di L2/LS gli atti comunicativi e le risorse linguistiche utili a rifiutare, ad esempio, un’offerta non gradita o perfino una molestia sessuale (Vandrick 1995); altri si spingono a sottolineare anche la necessità di un approccio critico alla sessualità e alle questioni di genere (§ 2.1), soprattutto nella classe multiculturale. Una disparità di percezione su questi temi, oltre a causare spiacevoli incidenti interculturali, può infatti avere ripercussioni sull’apprendimento stesso della L2, limitando le opportunità di apprendimento incidentale della L2/LS o ingenerando atteggiamenti di chiusura verso la lingua obiettivo, fino all’abbandono del corso.

Questa prospettiva di ricerca è meno sviluppata nel nostro paese, in dipendenza sia della sua natura intrinsecamente interdisciplinare sia della diversa sensibilità verso il concetto di *sexual harassment* rispetto al contesto nordamericano e, più globalmente, dell’educazione sessuale. Come afferma il documento *Standard per l’educazione sessuale in Europa* del Centro Federale per l’Educazione alla Salute tedesco (BZgA), la possibilità di sviluppare discorsi su questo tema – generalmente tabuizzati anche nella lingua-cultura italiana – all’interno di corsi finalizzati al corretto esercizio della sessualità sembra infatti dividere ancora i Paesi comunitari in due fronti opposti:

“[a]l primo gruppo appartengono i Paesi scandinavi, il Benelux (Belgio, Olanda, Lussemburgo), la Francia e la Germania, nei quali l’educazione sessuale svolta nelle scuole è giudicata «sufficiente o buona». Al secondo gruppo appartengono la Polonia, nelle cui scuole si evita qualsivoglia argomento

connesso alla sessualità, e i Paesi mediterranei, Spagna, Grecia e Italia, i cui programmi scolastici sono in questo campo «carenti o inesistenti.» (Nicola 2016: 39).

2. Per un approccio di genere alla didattica dell'italiano L2

2.1 Quattro principi di riferimento

Secondo Pavlenko (2004), i tre ambiti di ricerca sopra discussi condividono tre principi o concetti chiave che possono essere proficuamente applicati all'ambito della ricerca su apprendimento e insegnamento delle lingue in senso ampio, ma a nostro avviso di particolare interesse soprattutto nello studio delle dinamiche sociolinguistiche e glottodidattiche nei contesti plurilingui e multiculturali. Per meglio esplicitarne il senso, tali principi verranno riletti alla luce della ricerca condotta sull'italiano L2 per donne migranti. Premesso che i concetti di *genere* e di *femminismo* possono assumere significati e valenze diverse a seconda della prospettiva culturale attraverso cui li si interpreta, si valuterà la loro applicabilità nel più ampio contesto della didattica delle lingue seconde di ambito italiano.

Il primo principio, definito dell'inclusività (*inclusivity*), fa riferimento alla necessaria presa di coscienza che apprendenti e parlanti della lingua obiettivo abbiano diversi background socioculturali e, pertanto, rappresentazioni diverse della differenza di genere. Alcuni studiosi (per es. Vandrick 1995) suggeriscono un'inclusività in termini di argomenti da trattare in classe, che possano risultare utili a sensibilizzare gli apprendenti alla questione di genere nel contesto della lingua-cultura obiettivo, trattando problematiche quali le pari opportunità, i diritti sul lavoro e in società, fino ad includere, come già discusso, le molestie sessuali e la violenza sulle donne. Altri studiosi (Nelson 1999, Pennycook 1999) evidenziano tuttavia che l'inclusività in sé non costituisca un obiettivo forte, in quanto “it rarely goes beyond acknowledgement and a static sense of possibility” (Pavlenko 2004: 63). Più interessante e proficuo sarebbe, a nostro parere, offrire alle/agli apprendenti un'occasione per riconoscere e decostruire i discorsi sul genere vigenti nella cultura di appartenenza come in quella della lingua oggetto di studio, al fine di restituire una rappresentazione realistica dei ruoli di genere nella società di arrivo ma anche di esplorare discorsi e identità alternative (§ 2.2).

È in questa ottica che va interpretato il principio dell'*engagement*, in quanto occasione o capacità di 'impegnarsi' o di 'mettersi in gioco', assumendo anche il rischio che, attraverso l'apprendimento di una lingua-cultura altra, si possa arrivare a modificare le proprie convinzioni, abitudini, modi di essere. È evidente, dunque, che una educazione linguistica femminista e critica non punti semplicemente ad una maggiore visibilità delle donne in classe o nei materiali didattici impiegati, ma ciò che realmente conta sono i contenuti tematici in termini di argomenti trattati in aula ed il tipo di “impegno” (*engagement*) che questi sono in grado di stimolare nelle/negli apprendenti. Si tratta quindi di una prospettiva educativa non necessariamente “a misura di donna”, ma attenta al ruolo del genere nelle dinamiche di classe e, più ampiamente, nel processo di apprendimento di una lingua, seconda o straniera che sia.

La chiave di volta per accedere a questi “discorsi alternativi” e, quindi, ad identità possibili e plurali, è da ricercarsi nel terzo principio, quello dell'*autenticità* che, come sottolineano Kramsch e von Hoene (2001), non può limitarsi alla sola autenticità della lingua o dei materiali proposti in aula. Le studiose sostengono infatti che, in contesto statunitense, la didattica delle lingue promuova un sapere etnocentrico che non permette alle/agli apprendenti di vedersi attraverso la prospettiva di altre culture, offrendo loro l'unica visione culturale della lingua target. L'insegnamento delle lingue e in modo specifico delle lingue seconde, deve al contrario poter sollecitare una “consapevolezza multivoce” in grado di offrire alle/agli

apprendenti la possibilità di reinterpretare le proprie appartenenze socioculturali attraverso altre prospettive e co-costruire nel confronto con l’alterità una reale competenza interculturale.

Questa prospettiva ci pare ineludibile soprattutto nei contesti formativi multiculturali, dove l’apprendente può essere stimolato a farsi portavoce di culture altre e di pratiche e discorsi di genere divergenti rispetto a quelli più diffusi nella società di arrivo. È evidente inoltre che per molte donne migranti, soprattutto se di credo mussulmano, per ragioni culturali i concetti di *engagement* e di inclusività possono assumere caratteristiche e significati specifici che richiedono cautela quando “tradotti” in azione didattica.

Un ulteriore concetto chiave, di particolare utilità nel contesto della didattica delle lingue seconde, è quello di investimento sociale (*social investment*) proposto da Norton (1995) in reazione al più diffuso concetto di motivazione all’apprendimento di una lingua seconda. Superando la visione dicotomica di motivazione proposta da Gardner e Lambert⁸, il concetto di investimento sociale risulta maggiormente in grado di esplicitare “the socially and historically constructed relationship of learners to the target language and their sometimes ambivalent desire to learn and practice it” (Norton 2000: 10). Questa prospettiva, che ben si adatta ad un approccio critico – oltre che di genere – all’educazione linguistica, sottolinea che l’apprendente è dotato di una storia sociale complessa e di desideri multipli. Poiché inoltre l’identità si costruisce di volta in volta nell’interazione con i parlanti della lingua obiettivo, un investimento dell’apprendente sulla L2 rappresenta anche un investimento sulla propria identità, la quale si modifica costantemente attraverso il tempo e lo spazio.

Nella ricerca su apprendimento e insegnamento di una lingua seconda a migranti, il concetto di investimento si rivela dunque di particolare interesse in quanto pone in primo piano la complessa relazione tra *potere, identità e apprendimento linguistico*, ivi inclusa l’identità di genere. Si rivaluta così la dimensione soggettiva dell’apprendente e l’effetto trasformativo che l’apprendimento di una L2 può produrre sull’identità sociale della persona.

2.2. Ruoli femminili nei materiali di italiano L2 per donne migranti

La già citata ricerca condotta da noi ha evidenziato come nei materiali didattici di italiano L2 mirati ad apprendenti migranti i principi sopra discussi sono per lo più disattesi o poco esplorati. A giudicare dai temi presenti in alcuni manuali specificamente pensati per “donne migranti”⁹ (Tab. 1), ad esempio, si nota che non solo il principio dell’inclusività, nei termini pocanzi descritti, rimanga completamente inevaso, ma è possibile ravvisare al contrario una forma di “esclusività” secondo cui sarebbero presenti solo temi “politicamente corretti” nella cultura di provenienza (o supposta tale) delle apprendenti cui i volumi si rivolgono.

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mi presento</i> • <i>La famiglia di Naima</i> • <i>La casa</i> • <i>Al mercato</i> • <i>Al supermercato</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conoscersi</i> (descrizione fisica, abbigliamento, famiglia...) • <i>La scuola</i> (scuola italiana, calendario e materiale scolastico, avviso e colloquio, giustifica...)
--	--

⁸ Il modello di Gardner e Lambert (1972) teorizza l’esistenza di due tipi di motivazione all’apprendimento di una L2: la *motivazione strumentale*, che fa riferimento al desiderio di apprendere la L2 per scopi utilitaristici, come la ricerca di un lavoro, l’ottenimento della carta di soggiorno ecc., e la *motivazione integrativa*, che fa riferimento al desiderio di integrarsi nella società di cui si sta studiando la lingua. Come afferma Norton (2000: 10), sebbene siano stati proposti più ampliamenti di tale nozione, il dibattito sulla motivazione nell’ambito degli studi sull’acquisizione di una lingua seconda (SLA) non è ancora in grado di spiegare in modo efficace la stretta relazione che si instaura tra potere, identità e apprendimento linguistico, come invece si propone nella sua ricerca sulle apprendenti con background migratorio di inglese L2 negli USA attraverso il concetto di investimento sociale.

⁹ Per una rassegna si veda Cognigni 2014.

<ul style="list-style-type: none"> • <i>In giro per la città</i> • <i>Alla posta/In banca</i> • <i>I nuovi vicini</i> • <i>La scuola di Omar</i> • <i>In farmacia/Dal dottore</i> • <i>L'invito</i> • <i>Arriva l'inverno</i> • <i>Aspetto un bambino</i> • <i>Una nuova casa</i> • <i>A scuola di italiano</i> <p style="text-align: right;">(Veneri 2004)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La salute</i> (parti del corpo, in farmacia, dal dottore, all'ospedale, consultorio familiare, parto, malattie dei bambini...) • <i>La cucina</i> (andare al mercato, fare la spesa, andare al supermercato, ricette e piatti tipici italiani...) • <i>Autonarrazioni</i> (luoghi d'origine, mezzi di trasporto...) • <i>Il territorio</i> (stato, regioni e città italiane, comune e servizi, anagrafe, autocertificazione, ufficio postale...) • <i>L'ecologia</i> (ambiente, raccolta differenziata) <p style="text-align: right;">(Marelli, Rodondi 2013)</p>
---	--

Tab. 1 – Temi e situazioni in alcuni manuali di italiano L2 per donne migranti

Seppure sia condivisibile la selezione di temi e situazioni utili a fornire una formazione linguistica di base in aree di immediata necessità, è evidente che la scelta ricada spesso su temi atti a soddisfare bisogni funzionali all'integrazione nella società di arrivo (la scuola, la salute, il territorio, l'ecologia...). Nell'applicare sostanzialmente un metodo situazionale ("Al mercato", "Alla posta", "Dal dottore"...), atto a soddisfare gli ipotetici bisogni comunicativi delle donne ricongiunte, si impartisce al contempo un'educazione alla cittadinanza funzionale anche alla società di arrivo: la migrante deve potersi districare autonomamente nel disbrigo quotidiano dei compiti che le competono in quanto madre e moglie, al fine di gestire le necessità domestiche e della cura della prole nei suoi diversificati bisogni (nascita, salute, scuola...) e, nel migliore dei casi, per acquisire una conoscenza dell'italiano tale da consentirle la partecipazione alla vita scolastica dei propri figli.

Si noti inoltre l'assenza, in entrambi i volumi, di riferimenti alla prospettiva di trovare un lavoro, probabilmente nella consapevolezza che la ricerca di una professione da parte delle donne ricongiunte non costituisca un bisogno primario per questo tipo di pubblico. Tuttavia, come già evidenziato in altri lavori (per es. Cognigni 2014), anche le donne migranti arrivate nel nostro Paese grazie al ricongiungimento familiare avvertono sempre più la necessità di trovare un'occupazione, tanto che il *dominio lavorativo-professionale*¹⁰ rientra tra le aspettative formative anche di apprendenti di livello linguistico iniziale¹¹. Comprendere testi sintetici come avvisi e annunci di lavoro, chiedere spiegazioni ed informazioni o saper parlare di sé e delle proprie competenze professionali diventano quindi obiettivi linguistico-comunicativi che dovrebbero trovare posto anche in una formazione linguistica di base, previa analisi dei bisogni e delle aspettative rispetto al progetto migratorio.

Ciò premesso, non si intende mettere in dubbio l'utilità, soprattutto per questa tipologia di migranti, di temi afferenti al dominio privato o pubblico quali ad esempio la casa, la salute, la scuola, soprattutto se in una fase iniziale della migrazione, ma è evidente che materiali e sillabi di questo tipo difficilmente possono creare occasioni di apprendimento attraverso cui esplorare identità alternative. Dai materiali esaminati non emerge generalmente alcuna forma

¹⁰ Facendo riferimento ai quattro domini del *Quadro Comune Europeo* (Consiglio d'Europa 2002) – personale, pubblico, professionale, educativo – nei *Sillabi di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2* per i livelli A1 e A2 a cura dei quattro Enti certificatori dell'italiano L2, il *dominio lavorativo-professionale* "comprende tutto ciò che si riferisce alle attività e alle relazioni di una persona nell'ambito lavorativo e/o nell'esercizio della sua professione" (Enti certificatori dell'italiano L2 2011: 13).

¹¹ Sul legame tra bisogni linguistici e lavoro negli apprendenti migranti di italiano L2, anche secondo una prospettiva di genere, si veda Cognigni e Santoni 2018.

di *engagement*, ma si cerca all'opposto di non destabilizzare le credenze e l'identità sociale pregressa dell'apprendente migrante. Questa tendenza viene spesso confermata dal lessico e dalle immagini utilizzati per rappresentare le professioni italiane, scelte che fanno riflettere su alcune criticità diffuse non solo nella didattica dell'italiano L2 a donne migranti, ma nel più generale contesto della manualistica per l'insegnamento delle lingue seconde e straniere in Italia – come l'asimmetria dei ruoli uomo-donna nel dominio privato, il ruolo subalterno della donna nel dominio lavorativo-professionale, ecc. (Cognigni, Vecchi 2018) – che ribadiscono la presenza di una visione “monovoce” (v. *supra*) e in parte androcentrica della cultura veicolata dalla lingua obiettivo. Queste criticità sono particolarmente evidenti in alcune delle attività proposte nel corso dei volumi succitati, come per esempio nella sezione “La scuola di mio figlio” (Marelli, Rodondi 2013: 53): nelle immagini e nel lessico proposti gli incarichi di maggiore responsabilità in ambito scolastico sono tutti rappresentati da uomini (il dirigente, lo psicologo, ecc.), mentre sono di sesso femminile l'insegnante di sostegno, la rappresentante dei genitori o la mediatrice culturale. Ugualmente, nella sezione “All'ospedale” (Marelli, Rodondi 2013: 95), tutti i medici specialisti rappresentati sono di sesso maschile (il pediatra, l'otorino, il dentista, il chirurgo, ecc.), ad eccezione della ginecologa, per evidenti ragioni culturali date le destinatarie cui il volume si rivolge.

Oltre all'inclusività e all'*engagement*, dunque, anche il principio di autenticità trova difficilmente applicazione: nel tentativo di incontrare le aspettative culturali dell'apprendente ed evitare temi di discussione scomodi e/o incidenti interculturali in classe, si finisce per fornire invece una visione falsata dei ruoli femminili e maschili nel contesto professionale dell'attuale società italiana, secondo cui la gran parte dei professionisti – almeno nelle posizioni di maggiore prestigio o responsabilità – sarebbero di sesso maschile.

Dal modello di identità offerto, rassicurante ma restrittivo, emerge dunque la figura di una *femme-au-foyer*, spesso relegata all'ambito familiare-domestico, sostanzialmente deputata a svolgere gli stessi ruoli antecedenti la migrazione. Non si considera cioè l'inclinazione al cambiamento in chi sceglie di migrare e la natura fluida dell'identità sociale¹², preservando in ultima istanza gli equilibri e le gerarchie di potere vigenti nella società di arrivo.

3. Conclusioni

In questo contributo abbiamo voluto sottolineare come gli studi di genere, nello specifico contesto della ricerca condotta, si siano rivelati utili al fine di adottare una prospettiva di indagine più approfondita e a carattere interdisciplinare, in grado di implicare concetti e temi spesso ai margini della ricerca di ambito edulinguistico, quali ad esempio la teoria dell'intersezionalità, l'importanza dell'investimento sociale nell'apprendimento di una L2 e, più in generale, l'interdipendenza tra identità, genere e apprendimento linguistico.

In particolare, gli approcci femministi e critici, che affondano le proprie radici nei *gender studies* di matrice nordamericana, hanno permesso di interpretare con maggiore consapevolezza le dinamiche sociolinguistiche e i processi identitari delle donne del ricongiungimento familiare che apprendono l'italiano come L2, anche nell'ottica di proporre percorsi didattici mirati e flessibili in cui non si offra un modello di identità (sociale, culturale, di genere...) a senso unico, ma piuttosto un ventaglio di realtà e di identità possibili, quelle con cui la/il migrante è chiamata/o a confrontarsi nella quotidianità della migrazione, attuale e potenziale.

¹² Si fa qui riferimento al concetto di *identità sociale* intesa come la relazione tra la persona e la società, mediata da istituzioni quali la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, i servizi sociali (Norton Peirce 1995).

Gli approcci femministi e critici all'apprendimento/insegnamento linguistico, come pure lo studio condotto, suggeriscono inoltre la necessità di una rilettura in chiave di genere dei materiali e dei sillabi di italiano L2 in uso, spesso focalizzati sui bisogni linguistico-comunicativi di un pubblico maschile o tendenti a fornire una visione androcentrica della società italiana.

Come è evidente, tuttavia, nel tentativo di progettare percorsi didattici che tengano presenti i principi dell'inclusività, dell'autenticità, dell'*engagement* e soprattutto dell'investimento sociale da parte dell'apprendente, non ci si può limitare ad una mera trasposizione di concetti in contesti geografici storicamente e socialmente differenti. Per poter essere autenticamente 'critico', un approccio femminista all'apprendimento/insegnamento delle lingue seconde deve cioè poter essere anche 'situato' e tenere nel dovuto conto le caratteristiche dello specifico contesto indagato, la diversa percezione del concetto di genere degli attori implicati, senza accontentarsi di ricercare una generica *parità di genere* che si risolverebbe in un'ennesima forma di etnocentrismo.

Bibliografia

Azzolini M., Giusti G., 2019, "Lingua e genere fra grammatica e cultura", in *Economia della Cultura*, 4, pp. 537-546.

Biemmi I., 2012, *Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere*, Roma, Edizioni Conoscenza.

Biemmi I., 2019, "Il progetto POLITE venti anni dopo: una ricognizione critica sulla situazione italiana", in *Ricerche storiche*, 49(2), pp. 43-55.

Cameron D., 2005, "Language, gender, and sexuality: Current issues and new directions", in *Applied Linguistics*, 26(4), pp. 482-502.

Cavagnoli S., 2020, "La lingua di genere in ambito formativo: il ruolo della rappresentazione adeguata e la sua considerazione al momento della valutazione", in *LEND – Lingua e nuova didattica*, n. monografico *Oltre la penna rossa*, 4, pp. 71-88.

Cavagnoli S., 2022, "Lingua, linguaggio e genere. Come la lingua modella il pensiero e la visione della realtà", in Marina Della Giusta, Barbara Poggio, Mauro Socci (a cura di), *Educare alla parità. Principi, metodologie didattiche e strategie di azione per l'equità e l'inclusione*, Milano, Pearson.

Cavagnoli S., Dragotto F., 2021, *Sessismo*, Milano, Mondadori.

Ceola P., Corelli S. (a cura di), 2020, *Bollettino Itals Settembre 2020*, n. 85, anno 18, <https://www.italis.it/editoriale/bollettino-italis-Settembre-2020> (ultimo accesso: 5 luglio 2022).

Cognigni E., 2014, "Migrazione femminile e bisogni di apprendimento in italiano L2: uno studio di caso presso le donne del ricongiungimento familiare", in *EL.LE – Educazione Linguistica Language Education*, 3, pp. 465-481, <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/3/art-10.14277-2280-6792-117p.pdf> (ultimo accesso: 5 luglio 2022).

Cognigni E., 2016, “Raccontarsi in italiano L2: percorsi autonarrativi nella formazione delle donne migranti”, in Giampaolo Anfosso, Giuseppe Polimeni, Eleonora Salvadori (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, Milano, Franco Angeli, pp. 116-138.

Cognigni E., Santoni C., 2018, “La lingua italiana per l’inclusione sociale di rifugiati e richiedenti asilo: un’indagine sul punto di vista di apprendenti e docenti”, in Alessandro Ameli (a cura di), *La lingua italiana per l’inclusione sociale e la cittadinanza: percorsi di insegnamento e apprendimento dell’italiano L2 per soggetti vulnerabili*, Macerata, ODG Edizioni, pp. 87-129.

Cognigni E., Vecchi S., 2018, “Enseigner les langues-cultures dans une optique de genre. Une étude des stéréotypes dans les manuels de français et d’italien langue seconde ou étrangère”, in *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l’Acedle*, 15(2), pp. 1-18, <https://journals.openedition.org/rdlc/4103> (ultimo accesso: 5 luglio 2022).

Consiglio d’Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, La Nuova Italia-Oxford.

Corsini C., Scierri I.D.M. (a cura di), 2016, *Differenze di genere nell’editoria scolastica*, Roma, Edizioni Nuova Cultura.

Daloiso M., D’Annunzio B., 2021, “La rappresentazione della diversità nei manuali di lingua straniera”, in Michele Daloiso, Marco Mezzadri (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva: riflessioni, ricerche ed esperienze*, Ca’ Foscari Digital Publishing, <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-477-6/978-88-6969-477-6-ch-09.pdf> (ultimo accesso: 5 luglio 2022).

De Cesare A.-M., Casoni M., 2021, “La rappresentazione delle donne nelle pratiche didattiche, nei discorsi, nelle lingue”, in *Babylonia Journal of Language Education*, 3, pp. 8-17, <https://babylonia.online/index.php/babylonia/article/view/163/113> (ultimo accesso: 5 luglio 2022).

Decke-Cornill H., Volkman L. (eds.), 2007, *Gender studies and foreign language teaching*, Tübingen, Narr.

Enti certificatori dell’italiano L2 (a cura di), 2011, *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2*, <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-A2.pdf> (ultimo accesso: 5 luglio 2022).

Frye D., 1999, “Participatory education as a critical framework for immigrant women’s ESL class”, in *TESOL Quarterly*, 33(3), pp. 501-513.

Fusco F., 2022, *Genere o generi? Questo è il problema... Consigli linguistici per un uso attento e consapevole della lingua italiana*, Udine, Forum.

Gardner R.C., Lambert W.E., 1972, *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley (MA), Newbury House.

Lakoff R., 1975, *Language and Woman's Place*, New York, Harper & Row.

Kramsch C., von Hoene L., 2001, "Cross-cultural excursions: Foreign language studies and feminist discourses of travel", in Aneta Pavlenko *et al.* (eds.), *Multilingualism, second language learning, and gender*, Berlin – New York, Mouton de Gruyter, pp. 283-306.

Marelli M., Rodondi F., 2013, *Parole in movimento. Percorso di alfabetizzazione e educazione alla cittadinanza*, Bergamo, Sestante.

McMahill C., 2001, "Self-expression, gender, and community: A Japanese feminist English class", in Aneta Pavlenko *et al.* (eds.), *Multilingualism, second language learning, and gender*, Berlin – New York, Mouton de Gruyter, pp. 307-44.

MIUR, 2017, *Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/> (ultimo accesso: 5 luglio 2022).

MIUR, 2018, *Linee Guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo del MIUR*, <https://www.miur.gov.it/-/linee-guida-per-l-uso-del-genere-nel-linguaggio-amministrativo-del-miur> (ultimo accesso: 5 luglio 2022).

Mongibello A., Russo K.E., 2021, *Intersezionalità e genere*, Trento, Tangram Edizioni Scientifiche.

Nelson C., 1999, "Sexual identities in ESL: Queer theory and classroom inquiry", in *TESOL Quarterly*, 33(3), pp. 371-391.

Nicola F., 2016, "L'educazione alla parità di genere in Europa", in *La ricerca*, 10, pp. 39-42.

Nicolini, P., 2021, "Educare alla parità. Stereotipi di genere nei libri scolastici: alcune riflessioni", in *Quaderni Del Consiglio Regionale delle Marche*, 349, Ancona, Consiglio Regionale Marche, pp. 31-42.

Norton Peirce B., 1995, "Social identity, investment, and language learning", in *TESOL Quarterly*, 29(1), pp. 9-31.

Norton B., 2000, *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*, Harlow (UK), Pearson Education.

Norton B., Pavlenko A., 2004, "Addressing Gender in the ESL/EFL Classroom", in *TESOL Quarterly*, 38(3), pp. 504-513.

Pavlenko A., 2000, "Access to linguistic resources: Key variable in second language learning", in *Estudios de Sociolingüística*, 1(2), pp. 85-105.

Pavlenko A., 2004, "Gender and sexuality in foreign and second language education: Critical and feminist approaches", in Bonny Norton, Kelleen Toohey (eds.), *Critical Pedagogy and Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 53-71.

Pavlenko A., Blackledge A., Piller I., Tetsch-Dwyer M. (eds.), 2001, *Multilingualism, second language learning, and gender*, Berlin – New York, Mouton de Gruyter.

Pennycook A., 2001, *Critical applied linguistics: A critical introduction*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum.

Rivera K.M., 1999, “Popular research and social transformation: A community-based approach to critical pedagogy”, in *TESOL Quarterly*, 33(3), pp. 485-500.

Tyler A., Boxer D., 1996, “Sexual harassment? Cross-cultural/cross-linguistic perspectives”, in *Discourse and Society*, 7(1), pp. 107-133.

Sapegno M.S., 2010, *Che genere di lingua? Sessismo e potere discriminatorio delle parole*, Roma, Carocci.

Sapegno M.S., 2014, *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, Roma, Carocci.

Vandrick S., 1995, “Teaching and practicing feminism in the university ESL class”, in *TESOL Journal*, 4(2), pp. 69-92.

Vedovelli M., 2020, “Modelli sociolinguistici e glottodidattici per nuovi bisogni comunicativi”, in Emanuela Piemontese, *Lingue, culture e nuove tecnologie I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 13-40.

Veneri A., 2004, *L'italiano con Naima*, Milano, Guerini.

Weedon C., 1987, *Feminist practice and poststructuralist theory*, Oxford, Basil Blackwell.