

4 Genere, gerarchie e riconoscimenti: plurilinguismo e pluriculturalismo

Antonella Benucci, Viola Monaci
Università per Stranieri di Siena, Italia

Sommario 4.1 Aspetti linguistici e formativi emergenti dalla ricerca. – 4.2 Bisogni e motivazioni di studio delle detenute.

4.1 Aspetti linguistici e formativi emergenti dalla ricerca

L'analisi dei dati raccolti e presentati nel capitolo precedente rivela in modo netto la presenza di plurilinguismo e multiculturalismo nel contesto carcerario femminile, sia nella percezione delle donne detenute che del personale penitenziario.

Secondo i dati raccolti tra le informanti detenute donne, alla D.2 in riferimento alla nazionalità, circa il 46% dichiara di non avere cittadinanza italiana, appartenendo a nazionalità quali dominicana, bosniaca, pakistana, ucraina, bulgara e russo-brasiliana; dato che si riflette coerentemente nella D.3 sulla lingua madre, dove quasi il 50% non indica l'italiano come lingua di origine.

Il capitolo è stato concepito congiuntamente dalle due autrici. Viola Monaci è autrice del paragrafo 4.1 e Antonella Benucci del paragrafo 4.2.

Questa composizione plurilingue rappresenta un aspetto strutturale e non marginale della popolazione detenuta. Tuttavia, alla D.24 sul contesto nel quale è stata appresa la lingua italiana, oltre un terzo delle rispondenti afferma di averla appresa in Italia, spesso all'interno del carcere stesso, segnalando così che l'apprendimento della lingua italiana avviene spesso in condizioni di emergenza e non in un percorso programmato o guidato.

Questo dato rivela una tensione centrale: da un lato, la presenza di lingue e culture differenti è una realtà tangibile e consolidata nel vissuto penitenziario; dall'altro, tale pluralità non trova un riscontro concreto a livello istituzionale, educativo o pedagogico. Si tratta di una pluralità sommersa, spesso ridotta a deficit comunicativo anziché valorizzata come risorsa per la relazione educativa, la mediazione linguistico-culturale e il riconoscimento identitario. In questo senso, la logica scolastica del carcere si iscrive in quella che Pierre Bourdieu (1982) definisce come 'violenza simbolica', ovvero un'imposizione culturale mascherata da neutralità, che riproduce il dominio attraverso la lingua legittima.

Proseguendo, è apparso subito evidente l'elevato valore che viene attribuito all'istruzione da parte delle detenute (punteggio da 8 a 10, con una media attorno al 9), a conferma che il sapere è percepito come strumento di emancipazione e riscatto personale, sia dentro che fuori dal carcere. Le motivazioni emerse ('per lavorare', 'per comunicare con i figli', 'per avere una cultura') delineano una visione dell'istruzione come diritto relazionale, con forti implicazioni affettive e pragmatiche.

Tuttavia, alla D.12 sulla frequenza alle attività scolastiche, almeno il 20% dichiara di non svolgere alcuna attività educativa, e alla D.21 sulla possibilità di richiedere un tutor, il 30% risponde 'non so' o 'mai chiesto', segnalando scarsa informazione, orientamento insufficiente e discontinuità nei percorsi. È questa una forte testimonianza dell'impostazione del carcere come istituzione totale che tende a ridurre l'individuo, sia uomo che donna, ad un ruolo passivo, ridimensionando la sua agency e creando barriere all'accesso alle risorse culturali (Goffman 1961).

Alla D.19.1 riguardo alle differenze tra scuola in carcere e scuola all'esterno, le detenute indicano con chiarezza i principali fattori di discontinuità rispetto alla frequenza: assenza di spazi adeguati (aule non predisposte), difficoltà nella frequenza regolare, mancanza di tutor, vincoli di orario e di libertà personale. Oltre a questo, molte rispondenti segnalano anche che 'cambia la lingua', elemento che rafforza ulteriormente il gap formativo tra chi è madrelingua italiana e chi no.

Una significativa percentuale, più del 40%, ha dichiarato di aver interrotto o limitato il proprio percorso educativo a causa del contesto detentivo, mostrando come il carcere non solo non compensi

le disuguaglianze pregresse, ma talvolta le aggravati, specialmente per le donne straniere o con bassa alfabetizzazione pregressa.

Proprio in questa prospettiva Michel Foucault (1976) ha messo in luce come la scuola e il carcere condividano logiche comuni di disciplina e normalizzazione, che si traducono in dispositivi di sorveglianza, controllo del corpo e regolazione del sapere. La scuola in carcere, quindi, non è solo un luogo di apprendimento, ma anche uno spazio profondamente segnato da logiche di controllo, selezione e discontinuità.

Un dato significativo emerge anche dalla D.30 e D.30.1 rispetto all'utilità della lingua italiana nel loro futuro fuori dal contesto detentivo: circa l'85% delle rispondenti ritiene che conoscere l'italiano sia fondamentale in vista di una reintegrazione sociale e lavorativa, per comunicare con la famiglia o per comprendere la vita penitenziaria stessa. La lingua italiana, in questo contesto, non è vissuta solo come codice comune, ma come lingua di sopravvivenza istituzionale: serve per comprendere i regolamenti e le normative, accedere ai servizi, dialogare con tutte le figure dell'Amministrazione Penitenziaria. Tuttavia, l'apprendimento è spesso lasciato all'iniziativa individuale, come dimostra la D.26, alla quale oltre il 40% risponde negativamente o dichiara di non sapere dell'esistenza di corsi. In questo senso, come ricorda Jim Cummins (2000), lo sviluppo della competenza nella seconda lingua è fortemente legato al riconoscimento del vissuto linguistico e culturale dell'individuo, e l'assenza di supporti nella L1 può generare frustrazione e rallentamenti cognitivi.

I dati linguistici emersi dal questionario restituiscono l'immagine di una realtà carceraria profondamente plurilingue e multiculturale, in cui però la differenza viene neutralizzata più che riconosciuta. Il carcere si presenta come un luogo in cui la lingua veicola potere: chi la padroneggia ha accesso a informazioni, percorsi educativi e relazioni più stabili, mentre chi è escluso dal codice linguistico dominante vive una marginalizzazione silenziosa.

La presenza di lingue e culture differenti non trova adeguato riconoscimento istituzionale, se non attraverso interventi frammentari come mediazione linguistica, corsi in L1 o sporadiche iniziative di formazione plurilingue; di conseguenza, il diritto all'istruzione si scontra con logiche di controllo, sorveglianza e discontinuità.

L'apprendimento della lingua italiana, in questa prospettiva, è più una necessità di adattamento che un'occasione di crescita condivisa, e la scuola in carcere – se non supportata adeguatamente – rischia di diventare una promessa non mantenuta di emancipazione: la donna, e ancor più la donna 'altra' (straniera, non italoфона), si muove in uno spazio linguistico che non le appartiene e non la rappresenta, e il suo silenzio non è assenza, ma resistenza all'assimilazione forzata (Irigaray 1990).

In conclusione, il questionario evidenzia un contesto in cui plurilinguismo e pluriculturalismo sono presenti ma non sempre riconosciuti né valorizzati. Le differenze linguistiche e culturali agiscono come marcatori di posizione nelle gerarchie interne al carcere, influenzando l'accesso ai diritti, alla formazione e al riconoscimento sociale. Le esperienze delle detenute rivelano come il genere, unito alla condizione migrante o minoritaria, configuri una doppia o tripla marginalizzazione, ma anche spazi di resistenza e rinegoziazione dell'identità attraverso l'istruzione e le relazioni affettive.

Dall'analisi dei dati raccolti nel questionario somministrato al personale penitenziario emergono elementi significativi riguardanti il plurilinguismo e le dinamiche linguistiche all'interno degli istituti di detenzione femminili. La questione linguistica si conferma infatti un nodo cruciale nei contesti detentivi multiculturali, in quanto strettamente connessa all'esercizio dei diritti, alla possibilità di fruire dei servizi trattamentali e alla qualità della convivenza carceraria.

Alla D.6, il 78% degli operatori segnala la presenza di corsi di lingua italiana L2 nei contesti penitenziari femminili. Tuttavia, dalle risposte aperte e dalle considerazioni raccolte emerge che tali corsi risultano spesso discontinui, poco strutturati e non sempre accessibili a tutte le detenute straniere. Inoltre, il 72% degli intervistati (D.7) ritiene che le esperienze scolastiche e formative pregresse delle detenute influenzino in modo significativo l'apprendimento della lingua italiana e la possibilità di accedere a una piena comprensione della cultura locale.

Fra i dati raccolti, il dato più rilevante riguarda il divario linguistico-culturale tra detenute straniere e personale penitenziario, che determina non soltanto difficoltà di comunicazione quotidiana, ma una riduzione delle opportunità di inserimento trattamentale, formativo e lavorativo durante la detenzione. Secondo Pittau e Campani (2022), la lingua costituisce lo strumento primario di accesso ai diritti e ai servizi, e una sua carenza penalizza doppiamente le donne detenute, già soggette a una condizione minoritaria sia per genere che per status migratorio.

Un ulteriore aspetto particolarmente critico riguarda il fatto che molte detenute straniere provengono da contesti di scarsa o nulla alfabetizzazione nella propria lingua madre e in italiano, condizione che rende poco efficace un'offerta formativa L2 standardizzata. Serve dunque un approccio didattico calibrato sui bisogni reali, prevedendo percorsi individualizzati e moduli di alfabetizzazione di base (Cesareo, Blangiardo 2019).

Inoltre, la scarsa continuità dei corsi L2 emersa dal questionario riflette una gestione frammentaria e dipendente dalla presenza di volontari o risorse occasionali. Questa criticità mina l'efficacia degli interventi e aumenta le disuguaglianze di opportunità tra detenute di diversa provenienza linguistica.

Infine, un altro elemento evidenziato nelle risposte qualitative riguarda la mancanza di mediatori linguistici e culturali strutturati, figura fondamentale per agevolare la comunicazione tra detenute e personale, soprattutto in situazioni emergenziali (visite mediche, udienze, colloqui con avvocati, relazioni disciplinari, ecc.): in molti istituti la presenza di mediatori è sporadica e spesso limitata ad alcuni idiomi più diffusi, lasciando scoperte aree linguistiche meno rappresentate ma comunque significative in termini numerici e problematici (XVIII Rapporto Antigone 2024).

La gestione del plurilinguismo penitenziario è oggi ancora insufficiente e disorganica. Pur essendo presente una certa offerta formativa linguistica, essa risulta frammentaria, discontinua e spesso priva di una progettualità sistemica. Tale situazione produce due effetti critici:

1. esclusione linguistica e culturale di una parte della popolazione detenuta, che fatica ad accedere ai servizi trattamentali e alla vita sociale dell'istituto;
2. incremento del rischio di conflitti interpersonali e incomprensioni tra detenute e personale, che si trovano a gestire situazioni di difficile decodifica culturale senza adeguati strumenti linguistici e interculturali.

Questa condizione rende necessario ripensare le politiche linguistiche carcerarie in chiave inclusiva e continuativa, con corsi L2 permanenti, mediatori culturali strutturati e percorsi formativi integrati per il personale penitenziario, affinché possano acquisire competenze di base di mediazione interculturale.

4.2 Bisogni e motivazioni di studio delle detenute

Gli stereotipi di tipo antagonistico si rafforzano rispetto alla condizione di straniero. In una realtà quale quella che si configura attualmente il carcere è sempre più contraddistinto da elementi di superdiversità, come già evidenziato 10 anni fa (Benucci, Grosso 2015; Benucci 2015): le dinamiche relazionali coinvolgono soggetti posti in posizione asimmetrica dai meccanismi di potere tipici della istituzione e in più con un retroterra culturale diversificato che crea demarcazioni e rende complesse, se non molto difficoltose, le opportunità di interazione. La diversità di cui sono portatori gli stranieri spesso è collegata all'aumento di tensioni e conflitti nella vita quotidiana carceraria, visto che l'immigrato in quanto 'diverso' e 'minoranza' fa esperienza della cultura del sospetto. La specificità dell'adulto immigrato ha generato nuovi strumenti di interpretazione anche nell'ambito dell'educazione linguistica che non possono

prescindere dai suoi bisogni personali e linguistico-comunicativi a partire dai primi anni Duemila.¹

Le variabili imprescindibili di cui avere contezza e su cui impostare una azione didattica sono almeno:

1. confronto con l'etica carceraria, le sue restrizioni e i suoi limiti logistici e concettuali;
2. gestione dei sentimenti che vanno dalla diffidenza, alla ricerca di aiuto, all'ascolto, passando da una gamma di sfumature tra i due poli del positivo e del negativo;
3. compresenza di spazi linguistici e culturali assai variegati e che possono entrare in conflitto tra di loro;
4. recupero della dimensione identitaria e promozione dell'universalità dei valori essenziali

Quando si parla di educazione e donne detenute è però opportuno collegare questi due concetti a quello di scarsità: per quanto riguarda il concetto di educazione si fa riferimento alla scarsità delle ricerche sulla formazione scolastica e post scolastica delle detenute, in particolare riguardo agli esiti positivi o negativi dei percorsi di studio seguiti; per ciò che attiene dalle donne recluse alla scarsità dei dati a disposizione, sia per l'Italia sia per gli altri paesi europei, riguardo alla loro formazione pregressa, ai loro bisogni e alle motivazioni che possono averle spinte ad intraprendere attività formative, a interromperle o a cui non hanno avuto la possibilità/volontà di accedere.

Tra i pochi studi italiani importante è quello di Ronconi e Zuffa le quali evidenziano il condizionamento derivante da fattori di stress, vulnerabilità, non rispetto della soggettività delle recluse e modalità di percezione del tempo all'interno del carcere nell'implementazione e nella frequenza di percorsi formativi finalizzati alla costruzione di un progetto di vita futura (Ronconi, Zuffa 2014, 81-4).

Il contesto carcerario attuale può essere riconsiderato come uno spazio in cui i detenuti hanno l'opportunità di riflettere sul proprio percorso educativo, riscoprendo la motivazione e lo stimolo allo studio che talvolta sono andati persi o più spesso non hanno mai avuto modo di svilupparsi, aspetto non infrequente nel caso delle donne. Considerare l'istruzione come un mezzo di reinserimento sociale costituisce il punto di partenza per educare la società ad una nuova prospettiva sulla giustizia penale poiché il tempo trascorso all'interno degli istituti non dovrebbe essere visto come tempo perso, 'vuoto', o come attesa della fine della pena, bensì come un periodo in cui acquista valore attraverso le varie attività intraprese. L'istruzione

¹ Tucciarone 2000; Benucci 2007; Benelli 2008; Sciuti Russi, Carmignani 2015; Benucci, Grosso 2017; Cesaro 2019; Benucci et al. 2021 ecc.

rappresenta un modo per aprirsi alle relazioni tra il dentro e il fuori e per recuperare la propria motivazione nel raggiungere obiettivi di miglioramento nei confronti della propria fragilità e dei propri limiti, scoprendo parti positive del proprio essere. I percorsi educativi in carcere, aprendo a nuove conoscenze individuali e relazionali, permettono di superare i meccanismi di indolenza – caratteristica osservata durante i colloqui con le detenute intervistate per la presente ricerca anche se non oggetto diretto della raccolta dei dati –, di passività e di interruzione dello sviluppo di sé.

Purtroppo la scuola in carcere è stata e viene ancora utilizzata con lo scopo principale di alfabetizzare: al momento dell'istituzione delle scuole carcerarie nel 1958 erano quasi esclusivamente gli italiani a dover imparare a leggere e scrivere, oggi invece i corsi di alfabetizzazione sono per lo più destinati a detenuti non italiani. Infatti quasi la metà delle persone recluse risulta iscritta a corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana. Le motivazioni principali che portano all'iscrizione ai corsi di italiano L2 sono generalmente correlate alla necessità di apprendere la lingua o di migliorarne la conoscenza da parte di persone potenzialmente italofone ma che hanno abbandonato troppo presto gli studi, talvolta al non riconoscimento dei titoli di studio conseguiti all'estero.

Malgrado gli sforzi congiunti della Scuola, dei CPIA,² delle università e dell'Amministrazione penitenziaria ancora oggi donne e uomini in carcere si trovano costretti a far fronte a numerose difficoltà per trovare degli spazi adatti per studiare e tempi per la lettura quando altri/e detenuti/e lavorano o si trovano all'aperto per l'ora d'aria. Inoltre, all'interno degli istituti penitenziari non c'è nulla di garantito: tutto ciò che è stato concesso in precedenza potrebbe essere vietato o ritirato in qualsiasi momento, come ad esempio l'utilizzo del computer, il prestito di libri, la disponibilità di spazi dedicati allo studio, ecc. e dal punto di vista gestionale la sovrapposizione temporale tra le attività da dedicare allo studio, alle altre attività ricreative o di lavoro è un indubbio deterrente.

A seguito dell'istituzionalizzazione dei PUP,³ ormai diffusi su tutta la Penisola, molti istituti penitenziari hanno creato spazi adatti allo studio fornendo nuovi arredi per le aule, rifornendo le biblioteche di volumi di cultura generale e manuali di studio universitario e facendo interagire le persone recluse con docenti e tutor (cf. Garreffa, Turco 2023; i rapporti dei Presidenti della CNUPP Franco Prina del 2024 e Giancarlo Monina del 2025). I numeri limitati della presenza

2 I CPIA sono centri provinciali per l'istruzione degli adulti, istituiti nel 2012, che dal 2014/2015 svolgono le funzioni prima realizzate dai Centri Territoriali Permanenti (CTP) e dalle Istituzioni scolastiche sede di corsi serali.

3 Poli Universitari Penitenziari, da qui in avanti PUP.

femminile in carcere tuttavia rendono molto più complicata la gestione dei percorsi di studio delle donne, anche a causa di carenze di spazi per i gruppi esigui di partecipanti trovandosi molte di loro in sezioni dedicate all'interno di istituti maschili. Infatti le risposte fornite al questionario indicano una distribuzione tra sala ricreativa e aula nel 17,5%, talvolta in aula polivalente, nell'8% dei casi in aula ma anche in cella mentre in molti casi si dichiara che non vi è nessuno spazio adibito a queste attività e anche che mancano informazioni ('per ora non si sa').

I percorsi educativi possono includere una vasta gamma di attività che vanno dall'istruzione di base alla formazione professionale specializzata: nel campione analizzato sembrano prevalere offerte destinate alle detenute di corsi per estetista (14%) mentre sono circa il 7% i corsi di alfabetizzazione, in pochi casi si dichiara di seguire un diploma di economia aziendale o di scrittura creativa; sono presenti anche corsi di sartoria ma quasi il 30% delle intervistate non segue, o non indica come possibile, frequentare alcun corso.

Settori come artigianato, informatica, agricoltura e altro ancora ben presenti tra quelli offerti ai maschi non vengono menzionati.

I PUP promuovono anche lo sviluppo di competenze trasversali, come la comunicazione, il *problem solving* e il lavoro di squadra, essenziali per il successo personale e professionale così come per il miglioramento del benessere psicologico dei detenuti: tutti aspetti di fondamentale importanza per il recupero e il trattamento ma che riguardano in percentuale irrisoria le donne, soggetti che invece avrebbero maggiormente necessità di migliorare l'autostima, la fiducia in sé stesse, l'individuazione di obiettivi da raggiungere, riducendo così il rischio di depressione, isolamento e comportamenti autolesionistici.

Donne che ne avrebbero bisogno anche per confrontarsi con altri punti di vista e per sapere dialogare meglio con le compagne, ma soprattutto con i figli. Preparare gli individui ad una vita produttiva post-carcerazione è invece cruciale per ridurre il tasso di recidiva e per promuovere una società più inclusiva. Circa il 40% delle detenute dichiara di non avere difficoltà durante la frequenza di percorsi formativi tuttavia alla successiva domanda su quali siano le difficoltà riscontrate le percentuali non sono così basse come ci si sarebbe potuti aspettare: il 36% ha difficoltà di concentrazione, il 29% ha mancanza di motivazione, il 17,5% problemi di ansia.

Interessanti sono le dichiarazioni relative agli aspetti culturali legati alla cura della persona poiché quasi il 60% dichiara di sentirsi limitata riguardo all'abbigliamento e alla possibilità di una cura esteriore rispondente alla propria cultura di origine, soprattutto riguardo alla possibilità di indossare vestiti femminili (come d'altronde anche le operatrici nel 34% dei casi). Ancora più interessanti sono i dati sulla impossibilità di poter usufruire di un

regime alimentare che rispetti la propria cultura in virtù di mancanza di strumenti adeguati per la preparazione dei cibi e per la mancanza di cibo tipico della propria tradizione (quasi il 18%).

Dunque se una sfida importante a cui è chiamata a rispondere l'Amministrazione penitenziaria riguarda l'accesso equo all'istruzione in carcere, alcune detenute potrebbero incontrare ostacoli nel partecipare ai programmi educativi a causa di fattori come: la scarsa o nulla conoscenza della lingua italiana (e non si sta pensando soltanto alle straniere) dato che almeno un terzo di esse non possiede un livello di conoscenza della lingua italiana superiore al B1; la disabilità o la mancanza di motivazione. Un altro importante traguardo è quello di offrire la possibilità di seguire le abitudini alimentari e di cura della persona relative alla cultura di provenienza.

Sul piano più propriamente degli interessi culturali si riscontra una assenza di interessi specifici come confermano anche le risposte riguardo a quali sono le materie preferite dalle intervistate, risposte che presentano una eccessiva dispersione di dati tanto da far pensare che si tratti di scelte fornite casualmente.

La popolazione carceraria è composta da persone che non soltanto parlano lingue diverse, ma hanno usi, costumi e religioni diverse ed è per questo che la figura del mediatore è necessaria, anche come orientamento e decodifica delle idee e dei comportamenti. Il mediatore culturale è una figura che fa da ponte tra il paese d'origine e il paese di accoglienza e che può fornire aiuto anche alla conoscenza di sé stessi oltre nell'interpretare aspetti lontani dalla propria esperienza e cultura di origine. Il contesto penitenziario è infatti considerato come un ambiente plurilingue e pluriculturale dove la convivenza forzata di differenti nazionalità fa sì che la professione del mediatore sia di estrema importanza (Benucci, Monaci 2023, 429-45): per favorire però, realmente, l'integrazione delle persone detenute occorrerebbe consentire agli/le stranieri/e di usufruire delle identiche opportunità rieducative e di cui godono gli/le italiani/e con la guida di qualcuno che aiuti a decodificarne entità e valori ma purtroppo in Italia questa figura non è sempre presente negli istituti.⁴

Numerosi progetti che favoriscono percorsi formativi e culturali a partire dell'educazione formale sono presenti nei vari istituti penitenziari (Benucci, Monaci 2023, 631-41) senza tuttavia che vi sia un coordinamento tra di essi e una continuità di azioni intraprese

4 A questo proposito è stato implementato nel 2025 il Progetto di ricerca RIUnIRE (Risorse Interculturali Unite per l'Inclusione, il Recupero e contro l'Emarginazione) che prevede percorsi di formazione mirati all'inserimento lavorativo e alla costruzione di competenze interculturali utili per il contesto carcerario e il reinserimento post-penitenziario, tramite la promozione e lo sviluppo del ruolo del detenuto immigrato come mediatore linguistico-culturale. Il progetto è finanziato da Cassa delle Ammende, coordinato dal PRAP (Provveditorato Regionale dell'Amministrazione Penitenziaria) Toscana-Umbria con la collaborazione dell'Università per Stranieri di Siena.

durante il loro svolgimento anche quando i finanziamenti per la loro realizzazione sono terminati (cf. la ricognizione di buone pratiche in Italia, Francia, Spagna, Portogallo e Germania in Benucci, Grosso 2017).

L'università dentro il carcere stabilisce ormai interazioni sociali specifiche e trasformative con gli studenti condannati con un aumento significativo di corsi di alfabetizzazione, corsi di scuola primaria e secondaria e in alcuni istituti anche corsi universitari (Bormioli 2017, 21): più difficoltosa risulta però la gestione dei percorsi di studio delle donne, visto che il numero della presenza femminile in carcere è molto contenuto; il numero di studentesse private della libertà personale iscritte ai corsi di studio universitari è aumentato nel corso del tempo ma le sue percentuali sono comunque irrisorie rispetto a quelle degli uomini. I vissuti di inadeguatezza per le donne carcerate potrebbero invece essere colmati con attività di studio visto che potrebbero aprire loro orizzonti su altri mondi possibili rispetto a quelli carcerari, di devianza ed esclusione. Nell'esaminare le principali difficoltà di accesso allo studio e la questione dell'emarginazione delle donne detenute all'interno degli istituti penitenziari, si sono evidenziati i seguenti aspetti di criticità: il 36% ha difficoltà nello studio durante i percorsi formativi, causate da difficoltà di concentrazione nel 55% dei casi e quasi nel 10% per problemi di conoscenza adeguata della lingua italiana.

In conclusione si può affermare che la formazione personale e culturale delle detenute delle carceri italiane è una problematica sostanziale anche perché c'è una scarsa attenzione alla didattica nelle carceri femminili sia perché, come ribadito a più riprese, i loro numeri sono esigui, sia perché non è ancora diffuso un reale concetto di inclusività che miri a formare 'non una di meno' (cf. la celebre frase di Susana Chávez: «Ni una mujer menos, ni una muerta más»).

Inoltre esistono purtroppo differenze tra i livelli di studio e di preparazione scolastica fra le donne e gli uomini e tra donne/uomini italiane/i e donne/uomini straniere/i che penalizzano i percorsi formativi delle donne, a maggior ragione se straniere. Causa ne è una scarsa motivazione nell'intraprendere un percorso di studi sia per mancanza di una qualsivoglia formazione pregressa (se il 32% possiede un diploma scuola superiore, sovente conseguito in carcere, il 43% si ferma alla scuola secondaria e il 17% non possiede alcun titolo di studio), sia per sfiducia in sé stesse, sia per incapacità di individuare i propri bisogni personali e culturali.

Si tratta di donne che in maggior parte presentano disagi psichici dovuti ai percorsi stessi che le hanno portate in carcere, sono persone emarginate dalla società e dal carcere - anche per l'uso di un linguaggio maschilista, malgrado esista una normativa adeguatamente inclusiva - anche per uno scarso rispetto legato alle questioni di genere.