

Sessismo, violenze ed emancipazioni

Prospettive di pedagogia di genere

Studi in onore di Simonetta Ulivieri

A cura di
Giuseppe Burgio, Francesca Dello Prete
e Anna Grazia Lopez

FrancoAngeli

*Culture di genere.
Corpi, desideri,
formazione*



Culture di genere. Corpi, desideri, formazione

Collana diretta da Giuseppe Burgio, Anna Grazia Lopez

La collana “Culture di genere. Corpi, desideri, formazione” intende approfondire il legame esistente tra i molteplici modelli culturali che caratterizzano la contemporaneità e l’appartenenza di genere e di come questo legame segni i Corpi delle donne e degli uomini e i loro Desideri, rafforzando forme antiche di esclusione sociale e dando vita ad altre nuove.

Allo stesso tempo, si propone di diventare spazio di riflessione e condivisione di lavori su come gli stessi Corpi con i loro Desideri, a partire dallo smascheramento della falsa neutralità della cultura binaria, possono contribuire a modificare le ideologie che conducono all’esclusione.

La Collana, dunque, accoglie i volumi che, con un approccio intersezionale e di conseguenza interdisciplinare, intendono arricchire il discorso pedagogico sul ruolo ricoperto alla categoria di genere nella definizione delle emergenze educative e di come sia possibile ricavare nuovi modelli educativi che sappiano mettere al centro le istanze dei Corpi e i loro Desideri aprendo la strada a una pedagogia attenta alle differenze.

Comitato magistrale

Franco Cambi, Duccio Demetrio, Franca Pinto Minerva, Simonetta Ulivieri.

Comitato scientifico

Federico Batini (*Università di Perugia*), Irene Biemmi (*Università di Firenze*), Giuseppe Burgio (*Università di Enna “Kore”*), Antonella Cagnolati (*Università di Foggia*), Carlo Cappa (*Università di Roma “Tor Vergata”*), Rosanna Cima (*Università di Verona*), Fabrizio Chello (*Università di Napoli “Suor Orsola Benincasa”*), Cristiano Corsini (*Università di Roma Tre*), Antonietta De Vita (*Università di Verona*), Francesca Dello Preite (*Università di Firenze*), Silvia Demozi (*Università di Bologna*), Manuela Gallerani (*Università di Bologna*), Valentina Guerrini (*Università di Sassari*), Silvia Leonelli (*Università di Bologna*), Isabella Loiodice (*Università di Foggia*), Anna Grazia Lopez (*Università di Foggia*), Stefania Lorenzini (*Università di Bologna*), Elena Luppi (*Università di Bologna*), Maria Rita Mancaniello (*Università di Firenze*), Raffaele Mantegazza (*Università di Milano-Bicocca*), Alba Naccari (*Università di Roma “Foro Italico”*), Francesca Marone (*Università di Napoli “Federico II”*), Maria Rosaria Nardone (*Università di Bologna*), Rosella Persi (*Università di Urbino “Carlo Bo”*), Chiara Sità (*Università di Verona*), Giordana Szpunar (*Università di Roma “La Sapienza”*), Francesco Vittori (*Università di Verona*), Federica Zanetti (*Università di Bologna*), Elena Zizioli (*Università di Roma Tre*).

Comitato editoriale

Maria Livia Alga (*Università di Verona*), Alessandra Altamura (*Università di Foggia*), Lisa Brambilla (*Università di Milano Bicocca*), Rossella Caso (*Università di Foggia*), Tiziana Chiappelli (*Università di Firenze*), Luca Decembrotto (*Università di Bologna*), Antonio Raimondo Di Grigoli (*Università di Firenze*), Angelica Disalvo (*Università di Foggia*), Stella Rita Emmanuele (*Università di Enna Kore*), Martina Ercolano (*Università di Napoli “Suor Orsola Benincasa”*), Andrea Fiorucci (*Università del Salento*), Zoran Lapov (*Università di Firenze*), Stefano Maltese (*Università di Napoli “Federico II”*), Marialisa Rizzo (*Università di Milano-Bicocca*), Maria Concetta Rossielo (*Università di Foggia*).



OPEN ACCESS la soluzione **FrancoAngeli**

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Sessismo, violenze ed emancipazioni

Prospettive di pedagogia di genere

Studi in onore di Simonetta Ulivieri

A cura di
Giuseppe Burgio, Francesca Dello Preite
e Anna Grazia Lopez



FrancoAngeli®

*Culture di genere.
Corpi, desideri,
formazione*



Questo volume è stato realizzato nell'ambito del progetto “Percorsi didattici di antimafia sociale. Una proposta formativa multidisciplinare tra processi educativi e impegno sociale”, sostenuto con i fondi dell’Otto per Mille della Chiesa Valdese.

Isbn e-book Open Access: 9788835179177

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza Creative Commons
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L’opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d’autore.
L’Utente nel momento in cui effettua il download dell’opera accetta tutte le condizioni
della licenza d’uso dell’opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Differenza, danza e militanza. Un'introduzione alla pedagogia di genere e sessualità, di *Giuseppe Burgio, Francesca Dello Preite, Anna Grazia Lopez*

pag. 7

La nostra storia

Discriminazioni sessiste e violenze patriarcali sulle donne. Una riflessione attraverso gli studi pedagogici di Simonetta Ulivieri, di *Francesca Dello Preite*

» 17

Un inquadramento teorico

Il genere oltre il genere. Binarismi, neutralità di genere, intersezionalità, di *Roberta Sassatelli*

» 33

Gli studi di genere e l'arte dello sconfinamento: vecchie ambivalenze e nuove sfide, di *Rossella Ghigi, Eleonora Bonvini*

» 44

Oltre il monolite. Intersezionalità e genere: una pedagogia del possibile, di *Maria Tomarchio, Emanuele Liotta*

» 57

Educazione inclusiva e giustizia sociale: studi queer e femministi e decoloniali per contrastare violenza e discriminazione a scuola, di *Tiziana Chiappelli*

» 65

Ambiti di intervento

Condizionate nel consenso, esposte alla violenza: i percorsi delle donne migranti, di *Valentina Guerrini*

pag. 77

La dimensione catastrofica nel femminicidio della madre per mano della figura paterna: prospettive pedagogiche di sostegno ai figli e alle figlie per elaborare il trauma, di *Maria Rita Mancaniello*

» 88

“Gettate” nella vulnerabilità: percorsi di self-empowerment al femminile, di *Elena Zizioli*

» 100

Contrastare gli stereotipi di genere: l'apprendimento basato sul gioco per educare alle differenze, di *Marinella Muscarà, Alessandro Romano, Antonio Giannone*

» 111

Autrici e autori

» 121

Differenza, danza e militanza. Un'introduzione alla pedagogia di genere e sessualità

Le tematiche di genere e sessualità, dopo un travaglio durato circa cinquant'anni, si sono ormai accreditate all'interno del panorama pedagogico italiano, inserendosi all'interno di una delle tradizioni più nobili della disciplina: la *pedagogia delle differenze* (Lopez, 2018). Il concetto di *differenza* mostra storicamente una parziale sovrapposizione con quello di diversità. È all'analisi di entrambi, quindi, che bisogna far riferimento.

Prendendo le mosse dal *Dizionario della lingua italiana* di De Mauro (2000), dal *Dizionario etimologico della lingua italiana* (Cortellazzo, Zolli, 2021) e dal *Dizionario di filosofia* di Abbagnano (2013), *diversità* si mostra derivante dal lat. *divertere* che significa “volgere in altra direzione”, “differire”, “diversificare”, “distogliere”; *differenza* deriva invece dal latino tardo *differere*, “portare qua e là”, “differire”, “differenziarsi”. Nell'uso comune, *diversità* indica *l'essere* – appunto – *diverso*, *differente* ma era usato, ad esempio, anche per riferirsi agli omosessuali, i *diversi*, e c'era poi un uso diventato ormai obsoleto del termine per indicare *contrastò*, *controversia*. La *differenza* indica invece *l'essere differente*, *dissimiglianza*, *diversità*; c'è poi stato un uso letterario di *differenza* per dire *controversia*, *lite*. I due termini condividono quindi una connotazione negativa, essendo pensati entrambi come potenziali cause di *confitto* (Cozzo, 2004).

Diversità esprime però – dal punto di vista etimologico – una deviazione e si contrappone a termini quali *normalità*, *identità*, *somiglianza*, in una struttura gerarchica nella quale la deviazione occupa un posto inferiore rispetto alla norma; per il senso comune indica qualcosa di “strano”, esotico, alieno: un gruppo di persone diverse dall'*ingroup*, dalla maggioranza. La diversità insomma marca una minoranza rispetto a una maggioranza considerata non caratterizzata, non marcata (i normali, gli uguali) e ciò è effetto e, contemporaneamente, una delle cause del mantenimento delle asimmetrie di potere nella nostra società.

La *differenza* si mostra invece reciproca e non produce una gerarchia implicita, non esprime la deviazione da una norma, da una normalità. La differenza insomma non è caratteristica di un individuo o di un gruppo sociale, ma sta nella *relazione* sociale, relazionale e culturale tra individui o tra gruppi.

L'educazione è in relazione strutturale con le differenze. Nessuna relazione educativa può infatti fondarsi sull'uguaglianza, sulla parità, piuttosto su una costitutiva asimmetria (d'età, di conoscenze e di esperienze). Da Rousseau a Montessori, la pedagogia dell'infanzia ha, per esempio, sempre sottolineato l'alterità dei bambini rispetto all'adulto e l'importanza di rispettare tale differenza. Senza contare poi l'alterità degli adolescenti, veri e propri alieni per noi adulti (Barone, 2019).

L'educazione è quindi strutturalmente condizionata dalle *differenze*, attraversata dalla gerarchia o dalla parità, dalla norma o dalla deviazione, dall'identità o dalla differenza: l'educazione è, cioè, attraversata da relazioni di potere.

Tradizionalmente, ci sono poi stati due modi diversi di concepire l'educazione: uno centrato sul conformare e uniformare, l'altro – minoritario – basato sul rispetto della differenza individuale. Dal XVI al XIX secolo, infatti, i differenziati modelli educativi che si erano storicamente realizzati – i riti di passaggio, la pederastia in Grecia, il *magister* a Roma, l'*universitas* medioevale, il precettore del rampollo aristocratico, il maestro di bottega, ecc. – vengono sempre più sostituiti da un fortunatissimo modello: la scuola. Con la *Ratio Studiorum* dei Gesuiti del 1599 abbiamo una scuola formata da classi di età omogenee e, conseguentemente, una scuola basata sulla standardizzazione degli apprendimenti. Nell'età moderna abbiamo quindi la nascita di un'istruzione tesa, tendenzialmente e progressivamente, verso tutti. Il valore positivo di tutto ciò è riassunto nel celebre motto di Comenio *omnibus omnia omnino* – (insegnare) tutto a tutti, in maniera completa – che esprime l'utopia dell'estensione progressiva della scolarità a tutti, dell'emancipazione educativa di tutti. Di questo modello conosciamo perciò anche un'altra faccia – uniformante e conformante – una faccia che per Foucault (2005 [1975]) e Goffman (2003 [1961]) la scuola condivide con altre istituzioni totali, come il carcere e il manicomio. Tuttavia, proprio tale tendere all'uniformità nei contesti educativi è – paradossalmente – rivelatore della costitutiva, irriducibile varietà umana. La ricerca di identità, di purezza, di normalità, esprime il desiderio (irrealizzabile) di cancellare la differenza. Le differenze sono infatti *costitutive* dei soggetti e, quindi, non sono aggrabili.

Nella seconda metà del XX secolo scorso però – in concomitanza con i processi di decolonizzazione, l'accelerazione della globalizzazione e la fine

del bipolarismo USA-URSS – abbiamo una graduale trasformazione dell'orizzonte pedagogico, anche sulla scorta di filosofi come Deleuze (1997 [1968]), Bateson (1977), Irigaray (1990 [1978]): l'uni-verso diventa un pluriverso, in cui convivono diverse “verità” e ciò avrà importanti conseguenze in pedagogia, in vari suoi ambiti.

Dagli anni Sessanta del secolo scorso abbiamo infatti quella che potremmo definire una prima pedagogia della differenza, grazie al crescente riconoscimento dei soggetti con disabilità e il superamento delle classi differenziali, a favore dell'inserimento nelle classi comuni, grazie a studiosi come Trisciuzzi (2000) o Canevaro (1983). Nascono poi i primi testi di pedagogia attenti alla *differenza sessuale* – A.M. Piussi (1989) e S. Olivieri (1995) – in cui le relazioni tra uomini e donne non vengono analizzate solo in termini di pari opportunità, ma in quelli del riconoscimento di una pedagogia delle differenze che apre a relazioni nuove e generative. La terza spinta è infine data dal fenomeno dell'immigrazione che spingerà la pedagogia a diventare interculturale (Cambi, 2001). A esplicitare il legame tra queste tre pedagogie della differenza saranno proprio Duccio Demetrio e Graziella Favaro affermando che «nel tempo degli esordi, la rapida diffusione dell'idea di educazione e di pedagogia interculturale (questo non può essere dimenticato anche se le assonanze possono apparire stridenti), venne favorita da un precedente dibattito cui erano seguiti provvedimenti normativi, organizzativi e didattici rilevanti sull'integrazione di bambini e ragazzi con handicap. Nonché da una altrettanto importante riflessione, ma dalla assai scarsa eco nella scuola, sulle differenze di genere e sessuali» (2002, pp. 155-156).

Questa affermazione può essere simbolicamente presa a segno di una complessa, sistematica gestazione teorica che porterà a una trasformazione culturale. Nel 1987 era infatti già stato pubblicato un volume di Cambi – *La sfida della differenza* – che fondava teoricamente e pedagogicamente il tema della differenza dal punto di vista filosofico-educativo, senza declinarlo però rispetto alle varie differenze presenti nella società. Col nuovo millennio, abbiamo però il passaggio dal riconoscimento progressivo delle differenze (disabilità, genere, intercultura), che fanno ingresso nel discorso pedagogico, al delinearsi di una cornice teorica unica che riconosce le connessioni intersezionali tra le differenze e che ritiene necessaria l'inclusione scolastica, sociale e culturale di tutte le differenze, non una di meno. Passiamo, cioè, dalle *pedagogie della differenza* a una *pedagogia delle differenze*: una piattaforma teorica capace sempre più di tener conto delle differenze sociali, etnoculturali, religiose, d'abilità, di genere, di sessualità, di età, di percorsi formativi, ecc.

È all'interno di questo panorama che, nei primi anni del XXI secolo, la *pedagogia di genere* (non più della differenza sessuale) si articola e pluralizza, anche grazie al dialogo con le teorie femministe, acquistando una crescente importanza nella nostra comunità scientifica e, passaggio nodale, vengono pubblicati anche i primi testi sui diritti delle persone LGBT+, permettendo una saldatura teorica tra le tematiche di genere e quelle relative alla sessualità.

Il confronto con i *gender studies* permette inoltre di vedere il genere non più in termini di differenze intrinseche tra maschi e femmine, quanto in termini di costruzioni socioculturali patriarcali che vengono incorporate dagli uomini e dalle donne. Il significante *donna* viene pluralizzato attraverso il riconoscimento delle differenze che lo attraversano e, poco dopo, ciò avverrà anche nel campo delle maschilità, che divengono oggetto di analisi pedagogica, specialmente nel campo della costruzione del genere in adolescenza (Chello, Maltese, 2024).

È in questo panorama che si posiziona il nostro Gruppo di lavoro “Intersezioni pedagogiche. Sessi, generi, sessualità” costituitosi all'interno della SIPED – Società Italiana di Pedagogia da quattro anni, nei quali abbiamo pubblicato sei volumi (oltre a quello presente) e organizzato undici convegni nazionali e uno internazionale.

Nella nostra *pedagogia di genere e sessualità* la differenza si contrappone alle identità rigide così come si contrappone all'*indifferenza*, e – a partire dalla genealogia culturale che abbiamo tratteggiato a grandi linee – si apre al tema della cura per i soggetti marginalizzati e discriminati e vuole essere alleata della presa di parola e della lotta di emancipazione dell'Altro/a/o. Come per le discipline sorelle che, abbiamo visto, fanno parte della *Pedagogia delle differenze* – la pedagogia speciale e quella interculturale – anche per la nostra pedagogia di genere e sessualità, la *danza molecolare* delle differenze in interazione diventa una forma di *militanza* teorica, che si occupa e vuole continuare a occuparsi di processi di inferiorizzazione e vittimizzazione come la misoginia, la violenza di genere, la gay-lesbo-bi-transfobia e il cisgenderismo ma – tenendo conto in maniera intersezionale anche del razzismo, dell'abilismo, dell'etaismo – lavora anche alla formazione di un mondo diverso, un mondo migliore. Il nostro posizionamento teorico è, conseguentemente, opposto all'essenzialismo transfobico delle femministe di destra e si apre al riconoscimento dei diritti di ogni essere umano, sulla base di una interpretazione transazionale dell'identità (Butler, 2024; Sissa, 2024; Ehrensaft, 2020) che tiene conto del corpo, del piano socioculturale e dell'orientamento sessuale in una prospettiva aperta alla possibilità dei mutamenti nel tempo e alla variabilità nelle varie culture del pianeta.

Nel nostro Gruppo, però, il legame tra la danza teorica delle differenze, da una parte, e la militanza convinta per l'inclusione e la giustizia, dall'altra, è costituito da una rete di affetti. Siamo un gruppo di persone che, oltre a stimarsi reciprocamente, si vogliono bene. Forse parlare di affetti sembra quasi una nota stonata, in relazione a un gruppo di ricerca, ma in realtà ne costituisce una caratterizzazione fondante.

Non stupirà allora il fatto che questo volume – un primo esito di un convegno organizzato nel 2023 a Siracusa dall'Università “Kore” di Enna (del quale raccoglie in maniera parziale i temi discussi) – vuole essere anche un omaggio alla figura di Simonetta Ulivieri, rispetto alla quale abbiamo tutte/i/3 un debito di gratitudine, per il suo lavoro pionieristico (cui abbiamo accennato sopra) e per il suo inesaurito impegno per lo sviluppo della pedagogia di genere in Italia (anche nel periodo della sua presidenza della SIPED). Le curatrici e il curatore del presente volume hanno infatti, in maniera più o meno diretta, appreso dal suo magistero teorico e con lei hanno sviluppato dei legami che, nonostante la differenza generazionale, possiamo definire di amicizia.

Questo omaggio – quasi l'offerta di una *satura lanx* – esprime nella varietà dei suoi contributi l'articolazione attuale della pedagogia di genere e sessualità, così come il desiderio di ciascuna delle contributrici (sceglimo qui per una volta il femminile sovraesteso) di porgere il suo personale omaggio a quella che è sicuramente la decana della pedagogia di genere in Italia e la più importante dei membri del nostro Gruppo di lavoro.

Il primo contributo del volume non poteva allora non essere quello di Francesca Dello Preite, dell'Università di Firenze, la quale rende omaggio a Simonetta Ulivieri con un articolo che – in dialogo serrato con gli studi della sua Maestra diretta, dei quali ricostruisce il percorso diacronico dal 1992 a oggi – descrive il percorso compiuto dalle donne nella società (e delle pedagogiste nel lavoro educativo) contro le discriminazioni e le violenze patriarcali. Tale omaggio costituisce però contemporaneamente una genealogia teorica del percorso fatto dalla pedagogia di genere, l'articolazione cioè della nostra storia.

Subito dopo si apre una sezione che vuole inquadrare teoricamente i nostri studi. A dare l'avvio è Roberta Sassatelli, sociologa dell'Università di Bologna, che riprende e attualizza la “cassetta degli attrezzi” con cui facciamo teoria, discutendo i concetti di sesso, genere e orientamento sessuale con un approccio problematizzante, che riesce a comprendere tanto il binarismo di genere, vissuto come esperienza, quanto le istanze – sempre più diffuse tra le persone più giovani – del nonbinarismo. Non deve stupire la presenza di una sociologa in questo volume, dato che un'altra delle anime del Gruppo “Intersezioni pedagogiche. Sessi, generi, sessualità” è la

spiccata propensione al dialogo interdisciplinare. Peraltro, quello tra pedagogia e sociologia non è certo un dialogo inedito (Biemmi, 2024) ed è qui simbolicamente rappresentato dal contributo di Rossella Ghigi ed Eleonora Bonvini (sociologa la prima, pedagogista la seconda), anch'esse dell'Università di Bologna. Il loro contributo ribadisce l'approccio a quegli studi di genere che, a causa della loro complessità, si mostrano intrinsecamente interdisciplinari. I nostri studi costituiscono infatti un *approccio* di ricerca, un taglio analitico e, al contempo, un *oggetto* di ricerca, inoltre si situano all'intersezione tra ricerca e attivismo, in un crogiolo di potenziali trasformazioni. Tale impostazione risulta seguita da tutti i contributi pedagogici che seguono. Di seguito, Marinella Tomarchio ed Emanuele Liotta (Università di Catania) si oppongono infatti alla settorialità degli studi educativi a favore di una postura intersezionale che rende immediatamente militante la relazione tra pedagogia di genere e interculturale, con un chiaro posizionamento all'interno della pedagogia delle differenze. A chiudere questa sezione e, contemporaneamente, a fare da ponte verso quella successiva è Tiziana Chiappelli, dell'Università di Siena, che auspica un processo di intersezione teorica tra studi queer, femministi e decoloniali, intersezione che viene declinata ed esemplificata in relazione agli alti tassi di vittimizzazione degli studenti con background migratorio e LGBTQ+, rispetto ai quali l'autrice sottolinea le indicazioni educative puntuali e concrete fornite dal progetto europeo FREASCO.

Se questa prima sezione del volume imposta il tema della pedagogia di genere e sessualità all'interno di un quadro caratterizzato da intersezionalità, interdisciplinarità e dialogo con il pensiero femminista, a partire dalla consapevolezza che i nostri studi disegnano un orizzonte di giustizia sociale e su questo contemporaneamente operano, la sezione successiva proverà invece a declinare tali presupposti, seguendo l'abbrivio dato dall'ultimo contributo, in ambiti educativi concreti e definiti.

A inaugurare la nuova sezione è l'articolo di Valentina Guerrini, dell'Università di Sassari, che si occupa dell'intersezione teorica tra le differenze di genere e quelle etnoculturali che, nel caso delle donne migranti, costituisce un nodo di discriminazioni e ghettizzazione lavorativa particolarmente pesante. Se queste donne vengono segregate di fatto nei lavori di cura, in continuità con lo stereotipo che lega la cura a una naturale “predisposizione” femminile (cfr. Burgio *et al.*, 2023), l'autrice propone un intervento educativo basato su un'impostazione pedagogica di rivalutazione e ampliamento del concetto di cura, passibile di sviluppare percorsi di *empowerment*. Di seguito, Maria Rita Mancaniello (Università di Siena) propone un tema centrale negli studi di genere – il femminicidio – visto però a partire dallo sguardo dei figli e delle figlie, privati – a seguito della

violenza – di una serie di relazioni, luoghi e abitudini e spesso lasciati da soli ad elaborare il lutto. In dialogo con le discipline psicologiche, l'autrice propone un orizzonte specificamente educativo, intenzionato da una pedagogia del lutto. Subito dopo, Elena Zizioli, dell'Università di Roma Tre, esplora la condizione dura e misconosciuta delle donne ristrette in carcere, rifacendosi – ancora un ritorno a Ulivieri – al tradizionalmente pedagogico tema della narrazione come dispositivo educativo fondamentale per l'*empowerment*. Chiudono infine il volume Marinella Muscarà, Alessandro Romano e Antonio Giannone, tutti dell'Università “Kore” di Enna, che – quasi in una *ringkomposition* – dialogano con questa stessa introduzione, riprendendo il tema delle differenze e rilanciandolo su un piano educativo-didattico e privilegiando un approccio ludico teso all'emancipazione degli studenti e delle studentesse dai vincoli della normatività e di una socializzazione stereotipata.

*Giuseppe Burgio
Francesca Dello Prete
Anna Grazia Lopez*

Riferimenti bibliografici

- Abbagnano N. (2013), *Dizionario di filosofia*, Utet, Torino.
- Barone P. (2019), *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*, FrancoAngeli, Milano.
- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Biemmi I., a cura di (2024), *La maschilità nei contesti educativi e di cura. Sguardi pedagogici e sociologici*, Carocci, Roma.
- Burgio G., Cannito M., Ferrero Camoletto R., Ottaviano C. (2023), *Maschilità e lavori di cura. Esperienze e pratiche tra sex worker, educatori, infermieri*, ETS, Pisa.
- Butler J. (2024), *Chi ha paura del gender?*, Laterza, Roma-Bari.
- Cambi F. (1987), *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radicale*, Clueb, Bologna.
- Cambi F. (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma.
- Canevaro A. (1983), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, Carocci, Roma.
- Chello F., Maltese S., a cura di (2024), *La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali*, FrancoAngeli, Milano.
- Cortellazzo M., Zolli P. (2021), *Il nuovo etimologico. Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.
- Cozzo A. (2004), *Conflittualità nonviolenta. Filosofia e pratiche di lotta comunicativa*, Mimesis, Milano.

- De Mauro T. (2000), *Il dizionario della lingua italiana per il terzo millennio*, Paravia, Torino.
- Deleuze G. (1997 [1968]), *Differenza e ripetizione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Demetrio D., Favaro G. (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- Ehrensaft D. (2020), *Il bambino gender creative. Percorsi per crescere e sostenere i bambini che vivono al di fuori dei confini del genere*, Odoxa, Roma.
- Foucault M. (2005 [1975]), *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino.
- Goffman E. (2003 [1961]), *Asylums*, Einaudi, Torino.
- Irigaray L. (1990 [1978]), *Questo sesso che non è un sesso*, Feltrinelli, Milano.
- Lopez A.G. (2018), *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, ETS, Pisa.
- Piussi A.M., a cura di (1989), *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Sissa G. (2024), *I generi e la storia. Femminile e maschile in rivoluzione*, il Mulino, Bologna.
- Trisciuzzi L. (2000), *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Roma-Bari.
- Ulivieri S. (1995), *Educare al femminile*, ETS, Pisa.

La nostra storia

*Discriminazioni sessiste
e violenze patriarcali sulle donne.
Una riflessione attraverso gli studi pedagogici
di Simonetta Olivieri*

di *Francesca Dello Preite*

La subordinazione femminile. “Il segno di uno storico dominio”

Le condizioni di subalternità e di marginalità che bambine, ragazze e donne hanno subito e continuano a subire nel corso dell'intera vita sono diventate oggetto di riflessioni e indagini scientifiche soprattutto nella seconda metà del Novecento, momento storico in cui molte delle ideologie su cui si reggevano le consuetudini e i comportamenti sociali tradizionali sono state messe in discussione dall'avvento di idee democratiche volte a sostenere i principi di libertà, di uguaglianza e di non discriminazione.

Nel 1949, in Francia, esce un'opera rivoluzionaria e di forte denuncia nei confronti del dominio maschile, *Le Deuxième Sexe* di Simone de Beauvoir, libro con cui la filosofa francese mette in luce l'infondatezza dei presupposti culturali che hanno reso le donne, per secoli, “esseri inferiori” e gli effetti negativi che tali rappresentazioni hanno cagionato sulle loro esistenze, tanto nella sfera privata che pubblica.

de Beauvoir, sull'argomento, scrive:

La donna? è semplicissimo – dice chi ama le formule semplici: è una matrice, un'ovaia; è una femmina: ciò basta a definirla. In bocca all'uomo, la parola “femmina” suona come un insulto; eppure l'uomo non si vergogna della propria anima-lità, anzi è orgoglioso se si dice di lui: “È un maschio” (de Beauvoir, 2016, p. 33).

Ridotte alla fisicità dei loro corpi ed espropriate di ogni capacità intellettuiva (Pinto Minerva, 2013), le donne sono state definite dalla cultura androcentrica “entità biologiche” destinate alla riproduzione mammifera e, per questo, relegate a ruoli secondari da espletarsi, principalmente, tra le mura domestiche nel silenzio e all'oscuro di ciò che accadeva al di fuori di tali contesti.

Decostruire l'idea di inferiorità femminile (Lopez, 2017), creata dogmaticamente sulla base di infondate cause naturali, è apparsa fin da subito un'impresa alquanto tortuosa e per niente immediata, tant'è che, a trent'anni di distanza, de Beauvoir (1979), ragionando attorno alle nuove segregazioni che le donne incontravano nel mondo del lavoro extradomestico, scrive nuovamente:

A condizioni uguali [...] le donne rimangono ferme nelle posizioni inferiori mentre i loro compagni salgono; la clientela non si fida dell'avvocatessa, della dottoressa, e i loro colleghi non le spalleggiano. In uno spirito concorrenziale, gli uomini mantengono del tutto intenzionalmente il mito dell'inferiorità della donna, ed è una propaganda efficace. Questi sbarramenti, la donna contribuisce a renderli invincibili con la propria certezza di sbatterci contro... (de Beauvoir, 1982, p. 52).

La Studiosa si trova, quindi, a dover constatare amaramente che il secolare potere maschile è un sistema simbolico monolitico che, oltre ad aver sviluppato negli uomini la forte convinzione della propria superiorità su tutti gli altri esseri viventi, ha imposto alle donne il vincolo di non potersi sottrarre alla sudditanza patriarcale facendo credere inutile ogni forma di ribellione volta a contrastare lo *status quo*.

Nel nostro Paese l'attenzione per le questioni femminili assume uno spessore di rilievo soprattutto in concomitanza con le contestazioni degli anni Settanta grazie ai contributi di studiose e attiviste che decisamente prenderanno la parola per esprimere il proprio disappunto sulla millenaria dominazione maschile ritenuta, a quel punto, del tutto anacronistica e non più tollerabile.

Tra le molte protagoniste del momento si ricordano, in particolare: Carla Lonzi, fondatrice con altre donne del Gruppo di Rivolta Femminile; Luisa Muraro e Anna Maria Piussi, componenti del Gruppo veronese Diotima; Elena Gianini Belotti (1973) che, con il volume *Dalla parte delle bambine*, avvia un dibattito, tutt'oggi presente, sulle pratiche educative sessiste rivolte all'infanzia svelando i condizionamenti e gli stereotipi che permeano le relazioni tra genitori e figli/e in famiglia e tra educatrici e alunne/i nei contesti educativi formali.

In questa cornice di riferimento si inseriscono negli anni Novanta gli studi pedagogici di genere compiuti da Simonetta Olivieri – oggi Professoressa Emerita di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Firenze – che nell'arco della carriera accademica ha dedicato gran parte delle sue ricerche ai temi dell'educazione al femminile nei contesti formali e non formali (1994, 1995, 1999, 2007, 2019a), alle esperienze lavorative e professionali delle donne, in particolare delle insegnanti (1992, 1995, 1996, 2003, 2018), alle problematiche legate alle violenze di genere che, nei casi

più estremi, degenerano in femminicidi (2013a, 2013b, 2014, 2019b, 2020, 2023, 2024).

Seguendo il filone degli *Women Studies* e condividendo le idee femministe delle studiose italiane, Ulivieri (2014) sostiene, a sua volta, che i diseguaglianze di potere fra i generi siano l'esito di un lungo processo socio-culturale che ha plasmato tanto le vite delle donne che degli uomini, ponendo le prime in una posizione di svantaggio rispetto ai secondi. Scrive, infatti:

Le diseguaglianze tra uomini e donne sono il prodotto storicamente dato della costruzione sociale di un genere, quello femminile, da sempre identificato, stigmatizzato come inferiore. Il sesso, come insieme delle caratteristiche fisiologiche tese a identificare le donne come agenti della riproduzione, come corpi votati alla generazione e alla maternità, diventa l'elemento secolare di distinzione tra maschi e femmine, e questa differenza sessuale serve, viene utilizzata per una precisa costruzione sociale, con ruoli stereotipati di genere. [...] nella storia umana, per millenni, e tuttora in molte parti del mondo, gli individui costruiscono rapporti tra i sessi asimmetrici, legittimando quindi nel tempo rapporti di potere impari tra uomini e donne. Questo è l'“ordine di genere” dato, consolidato dalla società in cui viviamo. L'ordine di schieramento e di appartenenza che ogni bambino o bambina apprende fin dalla nascita, in famiglia, nella scuola, nella società (p. 18).

A partire dalla prima infanzia, perciò, le bambine vengono educate a prendersi cura della casa e ad accudire i più piccoli e/o gli anziani della famiglia imparando ad ubbidire alle figure adulte con accondiscendenza e docilità in modo che, poco più che adolescenti, siano pronte per essere date in sposa al miglior pretendente a cui si legano per tutta la vita giurando, di fronte alla legge, lealtà e rispetto incondizionato (Ulivieri, 1999). Ma con le nozze, per una buona parte delle giovani mogli, comincia una seconda vita costellata di obblighi, maltrattamenti e stenti. Ulivieri (2013b) afferma:

All'interno del matrimonio la inferiorità/dipendenza delle mogli, sancita anche per legge, dava ai mariti il diritto ad avere rapporti sessuali sempre e comunque lo richiedessero. I cosiddetti “diritti coniugali”, in epoche dove la contraccuzione non era nota e comunque era condannata dalla religione, comportavano per le donne una serie illimitata di gravidanze indesiderate e sicuramente non pianificate. La vita coniugale era dura, prevedeva l'allattamento e l'allevamento di una prole numerosa ai cui bisogni bisognava provvedere, oltre che alle necessità del marito, di qualche fratello scapolo di questo o degli anziani suoceri. [...] Questo genere di vita così pesante comportava un forte logoramento e aumentava il tasso di mortalità delle donne (p. 29).

La famiglia, pertanto, si rivela tutt'altro che il contesto della piena realizzazione di sé e degli affetti come una certa retorica voleva (e vuole) far

credere. Tra le mura nunziali, le violenze e i maltrattamenti di ogni tipo sono all'ordine del giorno e, nella percezione sociale, è diffusa la convinzione che rientrino tra quei comportamenti concessi ai mariti per mantenere un costante controllo sulle condotte delle proprie mogli (Ulivieri, 2014). Tanto è vero che, fino al 1981, anche l'uccisione della consorte, se commessa a causa di un tradimento della stessa con un altro uomo, dava diritto al marito ad uno sconto della pena in virtù del danno arrecato all'onore familiare.

Patriarcato e sessismo hanno continuato negli anni a limitare la libertà delle donne negli spazi ritenuti di dominio maschile e non solo. Molto scaltramente, i vecchi ostacoli si sono tramutati in nuove barriere che, a loro volta, hanno dato origine a inediti fenomeni di sessismo riscontrabili, ad esempio, nella segregazione formativa in ambito scolastico e universitario e nella segregazione orizzontale e verticale nei contesti lavorativi. Su quest'ultimo punto, e con sguardo rivolto alla scuola, Simonetta Ulivieri nel 1995 scrive:

La presenza delle donne insegnanti nella scuola italiana è simile ad un'enorme piramide femminile alla cui base stanno le operatrici di asili-nido e della scuola "materna" [...]. Ci sono poi le maestre elementari, che per tradizione storica sono sempre state prevalenti, ma che oggi costituiscono ormai la quasi totalità dei maestri del nostro paese [...]. Le professoresse della scuola media dell'obbligo sono di meno, ma costituiscono già i due terzi del totale dei professori di questa scuola [...]; quindi abbiamo le professoresse della secondaria superiore che superano di poco la metà del personale docente nelle superiori. [...] Tra il personale direttivo (direttori e presidi) la presenza femminile cala invece vistosamente, e comunque le direttrici sono più delle presidi, come pure le presidi di scuola media inferiore sono notevolmente di più (circa il doppio) di quelle presenti nella scuola secondaria mantenendo fermo il principio della piramide anche in questo contesto (pp. 221-224).

Secondo la Studiosa, la femminilizzazione scolastica (e/o di altri settori lavorativi) non può essere concepita come "il modello ideale" per raggiungere la piena parità tra i generi, ma anzi si conferma una condizione «per molti aspetti ancillare e culturalmente subalterna alla cultura patriarcale» (p. 228). Proprio per questo, il cambiamento necessario deve seguire un'altra strada. Sostanzialmente,

Occorre che si diffonda quella che abbiamo definito la nuova «visibilità politica e sociale» delle donne insegnanti [...] affinché nel «fare scuola» emergano nuove modalità organizzative, nuove forme di presenza, nuove didattiche, nuovi contenuti, fondati sulla specificità di genere, in modo che la «soggettività» femminile contribuisca attivamente [...] all'elaborazione e trasmissione di contenuti culturali, marginali o passati sotto silenzio dalla cultura ufficiale (*Ibidem*).

Dal dominio maschile alla violenza di genere: un *fil rouge* senza soluzione di continuità

Nel 2013, anno in cui in Italia viene ratifica con la legge n. 77 la Convenzione di Istanbul (Consiglio d'Europa, 2011), Simonetta Ulivieri scrive, per la Rivista “*Pedagogia Oggi*”, l'articolo *Femminicidio e Violenza di genere* (2013a), saggio che accende, insieme ai contributi di altre pedagogiste italiane, l'interesse verso un fenomeno ancora poco indagato (specialmente nel nostro Paese) e che da subito mostra delle strette connessioni con le pratiche educative e relazionali che interessano lo sviluppo dei soggetti fin dall'infanzia e per tutto il corso della vita¹.

Un anno prima, la Direttiva 2012/29/Ue del Parlamento europeo e del Consiglio aveva dichiarato che la violenza di genere riguarda

la violenza diretta contro una persona a causa del suo genere, della sua identità di genere o della sua espressione di genere o che colpisce in modo sproporzionato le persone di un particolare genere. [Essa] comprende la violenza nelle relazioni strette, la violenza sessuale (compresi lo stupro, l'aggressione sessuale e le molestie sessuali), la tratta di esseri umani, la schiavitù e varie forme di pratiche dannose, quali i matrimoni forzati, la mutilazione genitale femminile e i cosiddetti “reati d'onore” (Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 2012, p. 59).

Rileggendo in chiave pedagogica le relazionali di coppia, Ulivieri (2013a) ritiene che spesso tra i partner vi siano «dinamiche di potere molto forti, dietro cui c'è da un lato un amore oblativo, dimentico di sé, dall'altro un amore preteso come sottomissione» (p. 173). Questo, dice la Studiosa, fa capire che i rapporti tra uomo/donna sono sovente costruiti «in maniera sbagliata e asimmetrica» dove prevale la supremazia di un sesso sull'altro. Gli autori di violenza fanno risalire i propri atti scellerati «ad una perdita di controllo, spesso addebitata all'insipienza e all'incapacità femminile. Gli uomini definiscono le donne (fidanzate, mogli, compagne, ecc.) come an-

¹ Sempre nel 2013, insieme a Antonella Cagnolati e Franca Pinto Minerva, Simonetta Ulivieri pubblica la curatela *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, ETS, Pisa, progetto editoriale che raccoglie i contributi presentati all'interno di un Seminario della “Scuola Italiana delle Donne Pedagogiste” dedicato al tema dei corpi femminili in “forma multiprospettica”. L'intento del lavoro svolto, come scrivono le Autrici, è stato quello di «mettere a confronto studiose e studiosi di diverse provenienze nel tentativo interdisciplinare di decostruire i paradigmi socio-culturali che forniscono una descrizione del corpo femminile come un oggetto di possesso e di violenza, come un luogo dello scontro fra i generi, ferito e straziato in quanto tale, oppure come un mezzo per arrivare al successo, finalizzato prevalentemente ad una triste omologazione, con le sue inevitabili manipolazioni estetiche ed identitarie» (2013b, p. 7).

siose, rompiscatole, ignoranti, disubbidienti» uguagliandole a «una persona su cui agire in varie forme coattive psicologiche e anche fisiche per convincerla ai comportamenti imposti, una sorta di “pedagogia nera” considerata necessaria nel rapporto» (*Ibidem*).

Il nesso che Olivieri individua tra violenza di genere e “pedagogia nera” intende sottolineare che gli abusi e le azioni di controllo verso le donne sono delle vere e proprie “tecniche di correzione” necessarie per “addomesticare” quest’ultime ad accettare la dipendenza e l’assoggettamento alle figure maschili adeguandosi ai *cliché* voluti dal modello educativo autoritario spesso introiettato (da entrambe le parti) fin dall’infanzia e vissuto sulla propria pelle.

Quest’ultima riflessione, che richiama gli studi sulla *Schwarze Pädagogik* di Katharina Rutschky (1977), prima, e di Alce Miller (1987), poi, è stata ripresa e sviluppata, successivamente, da altre/i studiose/i (Burgio, 2025; Riva, 2025; Santambrogio, 2014; Tognon, 2022). In particolare, Tognon (2022) afferma:

Molto più di quanto si possa pensare, tra la violenza insita nell’educazione e le disuguaglianze di genere esiste una stretta ed oscura alleanza che persiste nel tempo. [...] la pedagogia nera continu[a] ad esercitare il suo potere “velenos” e a influenzare negativamente la collettività [...]. Sebbene le condizioni di violenza esplicita continuino inesorabilmente a persistere, nel corso dei secoli essa ha subito infatti numerose trasformazioni, mostrando un indissolubile legame con l’evoluzione del potere, con la costruzione sociale delle differenze legate al genere e con la riproposizione, in età adulta, della logica di discriminazione e di abuso subita durante l’infanzia e l’adolescenza (p. 182).

Entrando nel merito del femminicidio, ossia dell’uccisione di una donna in quanto donna, molto spesso per mano di mariti, fidanzati, ex partner o uomini della cerchia familiare, Olivieri parla di «cronache di una morte annunciata» (2013a, p. 169), considerato che le vittime «nella vita cosiddetta “normale” sono state a lungo ostaggio di una “violenza domestica” sempre più pesante, sempre più feroce da cui a volte avevano cercato scampo attraverso denunce che sono rimaste inascoltate». La Studiosa sostiene che il femminicidio «è solo la punta di un iceberg, che nasconde sotto la superficie una montagna di soprusi e di dolore» (p. 171). Le donne vivono, quasi sempre, tra le mura di casa nella paura e prive della forza che serve per denunciare il proprio carnefice prima che sia troppo tardi. Nella maggior parte dei casi «arrivano alla denuncia solo dopo reiterati episodi di violenza soprattutto quando sono costrette a ricorrere alle cure mediche e ospedaliere e capiscono che è stato oltrepassato ogni limite e la loro vita e alle volte anche quella dei figli o di altri familiari è a rischio» (p. 172).

Il tema del femminicidio viene ripreso dalla Pedagogista nel 2014 all'interno del saggio *Il femminicidio diffuso. Cronache di ordinaria follia*, lavoro in cui da esperta dell'educazione si chiede come possa essere affrontato il cambiamento. Anche in questa occasione, Simonetta Ulivieri esamina il problema da più punti di vista, prendendo in considerazione non solo le «vittime predestinate» (2014, p. 25) – seppur queste restino le principali destinatarie di ogni azione volta a contrastare le violenze di genere –, ma anche gli uomini in modo tale da non abbandonarli «a una cultura e a una mentalità che li vuole padroni, capi, dominatori, violenti, convinti assertori della loro supremazia e del loro dominio» (*Ibidem*). Succede sempre più frequentemente che un uomo, anche di giovane età, di fronte ad una separazione di coppia richiesta dalla donna (o ragazza), si trovi «spiazzato», senza gli strumenti per comprendere ed elaborare questo lutto in modo equilibrato, critico e riflessivo. «L'immaginario atavico e tradizionale del maschio gli suggerisce, gli detta, la scelta di una risposta cruenta, una risposta di sangue» (p. 27), ma, nonostante ciò, è fuorviante credere «in una visione della violenza come naturale o connaturata al genere maschile» in quanto ci renderebbe del tutto inermi. Dal punto di vista pedagogico, la violenza maschile va interpretata come l'esito di una educazione (o meglio *dis-educazione*) tesa «a costruire un'immagine della virilità legata soprattutto a una attitudine aggressiva e pugnace» (p. 28).

Pertanto, in ottica di prevenzione, diviene essenziale, da una parte, «puntare sulle giovani generazioni di maschi» (p. 25) rivedendo i modelli educativi familiari (così come quelli dei contesti scolastici, sportivi e quelli informali dei media sempre più utilizzati in adolescenza) e, dall'altra, sostenere i maschi adulti «a trovare altre modalità per gestire la loro paura, la loro rabbia e il loro dolore» (*Ibidem*).

Senza false illusioni, si tratta di avviare una trasformazione radicale che al momento non ha «nuovi modelli certi, e [...] nuovi percorsi evidenti e percorribili» (p. 28). Per questo, scrive Ulivieri, un primo step per uscire dallo stallo attuale potrebbe vedere i maschi adulti impegnati a presentare

ai giovani maschi una proposta educativa *in progress*, la propria stessa ricerca di uomini che vivono per tentativi, che si sentono ancora in un momento di passaggio, che hanno come modello quello dell'incertezza, anche se in fondo ci si può trovare in uno spazio più libero e aperto (*Ibidem*).

La formazione come impegno politico-pedagogico militante

Convinta che il cambiamento dei modi di intendere e agire i ruoli e le relazioni intergenero possa realizzarsi solo in contesti ispirati e guidati da

un pensiero politico democratico in cui – a livello formale, non formale e informale – venga promossa un’educazione paritaria e trasformativa capace di prendersi cura di ogni persona a partire dalle potenzialità che la contraddistinguono, nel 2014 Ulivieri avvia presso l’Università degli Studi di Firenze il corso di Perfezionamento post-laurea sul tema delle violenze rivolte alle donne

per compiere una analisi e una riflessione insieme a vari professionisti dell’educazione su questo “male” che contraddistingue la nostra società così avanzata, ma anche che in certe occasioni regredisce a fenomeni di brutalità e di violenza quasi bestiale. Le finalità dei Corsi erano quelle di riflettere e studiare il fenomeno, di allargare tali riflessioni ad un pubblico motivato e interessato al problema, di contribuire a formare un gruppo di educatori e pedagogisti che in vari ambiti della formazione territoriale contribuissero a diffondere modalità di accoglienza delle donne vittime di violenza e di contrasto a coloro che continuassero a supportare tali violente modalità relazionali uomo/donna (Ulivieri, 2019b, p. 16).

Il Perfezionamento, giunto oggi alla sua XI Edizione, ha ottenuto nel corso del decennio un largo richiamo e interesse a livello nazionale arrivando a coinvolgere un numero sempre più elevato di partecipanti di differenti ambiti professionali tra cui, oltre alle e ai professionisti dell’educazione, operatrici e operatori dei CAV, dei CUAV e dell’ambito sanitario, assistenti sociali territoriali, psicologi/psicologhe, agenti delle forze dell’ordine, avvocate/i, funzionari/e di associazioni e organizzazioni no profit. La varietà dei profili professionali delle/dei corsiste/i, se ad un primo impatto poteva sembrare un “ostacolo” ai fini formativi, si è mostrata ed è diventata “il punto di forza” del corso stesso, in quanto ha reso operativa l’idea che un fenomeno così complesso e dalle molteplici sfaccettature, come quello delle violenze di genere, può essere affrontato solo e soltanto se si assume e si condivide, tra gli addetti ai lavori, un approccio inter e transdisciplinare che sviluppi collaborazione e interdipendenza tra le diverse parti. È stato, ovviamente, necessario definire un’ampia gamma di obiettivi volti ad indirizzare il percorso verso tale finalità, tra cui si evidenziano:

- analizzare i contesti in cui i soprusi hanno luogo (familiari, scolastici, lavorativi, sociali, virtuali, ...) comprendendone il sistema dei valori e il *background* socio-culturale;
- conoscere in profondità i soggetti che direttamente e/o indirettamente subiscono discriminazioni e sopraffazioni cogliendone sia le fragilità sia gli aspetti ri-educabili su cui costruire i nuovi progetti di vita;
- sviluppare capacità organizzative per la costruzione di reti territoriali volte a contrastare la violenza secondo un approccio multidisciplinare, cooperativo e partecipativo.

Anche le tematiche proposte e affrontate durante le lezioni teoriche, i laboratori pratici e gli approfondimenti di studio individuale si sono ampliate nel corso degli anni, con lo scopo di aprire un confronto sulle nuove forme di violenza, come ad esempio quelle digitali, cresciute con il *boom* dei *social network* frequentati da adulti e giovani privi di un'adeguata *media education*, e sulle violenze nei confronti delle persone che aderiscono a identità LGBTQ+, verso le quali sono aumentati soprusi di omobibi-lesbo-tranfobia inaccettabili all'interno di una società, come la nostra, che si proclami contro ogni forma di discriminazione. Risultano, inoltre, più ampi e articolati gli argomenti che ruotano attorno ai discorsi d'odio (o *hate speech* per usare una forma linguistica ormai diffusa anche in Italia) e quelli relativi alle violenze di genere che bambine, ragazze e donne (ma anche bambini, ragazzi e uomini) subiscono lungo i processi migratori che, il più delle volte, vengono intrapresi con la speranza di raggiungere paesi dove anche le loro vite possano essere vissute all'insegna dei diritti umani.

Ma l'impegno pedagogico militante di Simonetta Ulivieri contro la violenza di genere e il femminicidio non si è fermato qua.

Nel 2024 la Studiosa, per la Rivista *Women & Education* che ha fondata nel 2023 e dirige per la Casa Editrice Pensa MultiMedia, lancia la *call for paper* dal titolo *Femminicidio. Definizione, analisi e narrazioni, strumenti e mezzi d'indagine, politiche formative di contrasto*. L'obiettivo è quello di

ripercorrere due itinerari di ricerca, in primo luogo analizzando e narrando le diverse forme di violenza o discriminazione esercitata contro le donne in quanto donne, in secondo luogo indicando i percorsi giuridici e sociali per rimuovere tali crimini, sia favorendo la diffusione di una educazione paritaria in famiglia, nella scuola e negli ambienti di lavoro, sia proponendo a livello politico una maggiore diffusione di centri antiviolenza e di rifugi per donne vittime di violenza (Ulivieri, 2024).

Il numero della Rivista esce nel mese di dicembre 2024 con 21 contributi scientifici di autori e autrici che affrontano trasversalmente e in modo interdisciplinare gli argomenti annunciati nella call.

Ulivieri nell'Editoriale, intitolato *Femminicidio. Le parole per dirlo, le storie per narrarlo, i progetti educativi per contrastarlo*, avanza queste riflessioni:

La nostra società vive con sempre maggior stress e sofferenza il drammatico problema del femminicidio che quasi ogni giorno ci interpella dai mass-media e dalle pagine dei giornali con una cronaca ininterrotta di violenze, di atti sanguinari, di morti annunciate e perpetrate. Sono azioni a volte atroci che colpiscono per

le pratiche di cancellazione di un'altra vita, poste in essere con una leggerezza incredibili. [...] Questi fatti gravi di violenza contro le donne dimostrano purtroppo che le leggi paritarie, il nuovo diritto di famiglia, le politiche di pari opportunità hanno raggiunto soltanto una parte della popolazione e che una nuova politica del rispetto dell'altro/a da sé è solo in corso di costruzione con molti ritardi, perché non condivisa in molte famiglie, non praticata nelle aule scolastiche, non indicata ai giovani come elemento di crescita comune, non richiesta nei luoghi di lavoro dove il ricatto sessuale sussiste più o meno velato. Occorre quindi dire Basta! (2024, p. 1).

Oltre a denunciare ciò che accade quotidianamente tra le mura familiari – dove continua a consumarsi il maggior numero dei soprusi verbali, psicologici, fisici, sessuali ed economici – è quanto mai urgente puntare i riflettori sulle prevaricazioni, spesso celate, sottili e subdole, che la “supremazia maschile” esercita sulle donne nei contesti extradomestici attraverso «un’educazione coatta dei piccoli ai ruoli sessuali a loro predestinati» (p. 2).

In modo specifico, la Studiosa rivolge il suo sguardo al mondo del lavoro e ai diversi luoghi in cui esso si articola, dove le donne sono presenti in quantità minore rispetto agli uomini, collocate in settori altamente femminilizzati con mansioni inferiori e stipendi più bassi, a maggior rischio di licenziamento e spesso costrette a ricorrere a contratti con orari parziali per assolvere a quei compiti di cura familiari che tuttora ricadono prevalentemente sulle loro spalle.

Queste condizioni, che a prima vista potrebbero non essere riconosciute come violenze di genere, sono l'espressione più velata e ambigua di quel «sapere-potere espressione del patriarcato [che] a lungo ha dominato senza contrasti [...] adattandosi all'uso [...] che ne veniva fatto, distinguendosi secondo le sedi e professioni in cui era espresso» (*Ibidem*). Olivieri ribadisce che le discriminazioni sulle lavoratrici si esplicano tanto ai livelli inferiori che superiori, dove l'economia produce i profitti più alti. Qui la segregazione femminile verticale riduce il numero delle donne a percentuali irrisorie e questo accade nonostante gli studi di settore dimostrino con chiare evidenze che una maggiore presenza femminile nei posti apicali incrementi la crescita delle aziende.

Simonetta Olivieri afferma che queste violenze indirette sono l'equivalente di

un femminicidio delle speranze di autoaffermazione, un modo per non permettere alle donne di proiettarsi nel futuro liberamente. [...] Eppure, avere una presenza femminile più rappresentativa, più impegnata in parlamento, nei dibattiti civili, negli enti locali, nel sistema giudiziario e di polizia, ecc., potrebbe portare un arricchimento di nuove forze ancora non compromesse alla ribalta, potrebbe in-

dicare nuovi modelli femminili vincenti alle giovani donne, potrebbe dare forza e dignità al cambiamento sociale, alla rivolta sociale in atto contro la banalità del male, contro la violenza di genere (*Ibidem*).

E allora... Alcune considerazioni finali

Sembra incredibile, ma la amara considerazione che Simone de Beauvoir faceva sulla condizione femminile nel 1979 – dopo tre decadi dall’uscita de *Il Secondo Sesso* – si ritrova anche in Simonetta Ulivieri, e non a caso, a trent’anni dalla pubblicazione di *Educare al femminile* (1995) – volume che ha aperto e segnato la strada ad un alto numero di ricerche di pedagogia di genere prodotte in Italia – in cui l’Autrice esprimeva in chiusura queste parole:

Le donne stanno oggi prendendo coscienza della loro esclusione dalla storia, che si configura anche come esclusione dalle forme e dai poteri del sapere, dalla capacità di tramandare una propria memoria storica, che non si svolga secondo le scelte degli altri. [...] Questa consapevolezza pervade in forma rizomatica un po’ tutti gli schieramenti, e in chi si occupa de problemi educativi è sempre più diffusa la convinzione che il rapporto tra donne e educazione debba andare a basarsi su una nuova «antropologia pedagogica aperta», dove gli stili educativi siano adeguati e congruenti alle necessità e alle richieste delle singole persone (pp. 238-239).

Cosa è accaduto poi? Avanzamenti sulla parità di genere sicuramente ce ne sono stati, ma probabilmente non all’altezza di quelli auspicati tanto che la Studiosa, nell’*Editoriale* già menzionato, torna a scrivere:

Siamo nel XXI secolo e ancora alle femminucce si indicano ruoli primordiali come la maternità e l’acquidimento dei figli (il passeggiino, la cura delle bambole, pentole e pentolini per una mini cucina, ecc.), e ai maschietti si insegna la lotta, si regalano armi giocattolo, in attesa di far loro imbracciare le armi vere con cui essere addestrati alla guerra. [...] La differenza di genere posta con forza dalle donne ha determinato una tumultuosa riorganizzazione della società nelle sue strutture portanti, la famiglia in primo luogo. Allo stesso tempo, ha comportato una riflessione critica su un modello culturale e familiare centrato sul predominio maschile, innescando una rivoluzione nei comportamenti, nel modo di pensare l’educazione, nella scelta dei valori paritari di riferimento (Ulivieri, 2024, p. 2).

Nonostante tutto, dice Ulivieri, per uscire dallo stallo in cui la nostra società permane, contrassegnato in modo eclatante ed estremo dall’uccisione di una donna ogni tre giorni

è necessario un impegno forte della Pedagogia accademica militante, come di tutta l'area delle scienze umane [...]. Occorre meglio analizzare il ruolo dei condizionamenti culturali, che non derivano certo da fattori innati, ma da una potente tradizione culturale fallocentrica (pp. 1-2).

Non è, dunque, questo il momento di abbassare la guardia. Anzi! È l'ora di raccogliere le eredità che ci vengono offerte dalle grandi Maestre (e alcuni Maestri) degli *Women Studies* e con loro, e attraverso i loro lavori, guardare al futuro con quell'utopia che fa della Pedagogia una scienza che sa cogliere i segni del passato per affrontare le problematiche del presente, e da qui costruire, con responsabilità e sostenibilità, i presupposti per accogliere le sfide del futuro (Loiodice, 2023).

Riferimenti bibliografici

- Burgio G. (2025), *Tagliare le radici della violenza d'intimità. Maschilità, eteronormatività, pedagogia nera*, in Dello Preite F., Gheno V., a cura di, *Altre prospettive sulla violenza di genere. Sguardi multidisciplinari per la prevenzione e il contrasto*, FrancoAngeli, Milano.
- Cagnolati A., Pinto Minerva F., Olivieri S., a cura di (2013), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, ETS, Pisa.
- Consiglio d'Europa (2011), *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica*, testo disponibile al sito: www.istat.it/wp-content/uploads/2024/02/ISTANBUL-Convenzione-Consiglio-Europa-1.pdf [04/01/2025].
- de Beauvoir S. (1949), *Le Deuxième Sexe*, Gallimard, Paris (trad. it.: *Il secondo sesso*, il Saggiatore, Milano, 2016).
- de Beauvoir S. (1979), *Les écrits de Simone de Beauvoir. La vie - L'écriture*, Gallimard, Paris (trad. it.: *Quando tutte le donne del mondo...*, Einaudi, Torino, 1982).
- Dello Preite F., a cura di (2019), *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea (2012), *Direttiva 2012/29/UE del Parlamento europeo e del Consiglio*, testo disponibile al sito: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012L0029> [29/08/2024].
- Gianini Belotti E. (1973), *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano.
- Loiodice I. (2023), *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche*, Progedit, Bari.
- Lonzi C. (1978), *Sputiamo su Hegel. La donna clitoridea e la donna vaginale. E altri scritti*, Scritti di Rivolta femminile, 1, 2, 3.
- Lopez A.G., a cura di (2017), *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*, ETS, Pisa.
- Miller A. (1987), *La persecuzione del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.

- Muraro L. (2006), *L'ordine simbolico della madre*, Editori Riuniti, Roma.
- Piussi A.M., a cura di (1989), *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Riva M.G. (2025), *Legami d'amore e pratiche educative: quel filo rosso che fatica a uscire dal cono d'ombra*, in Dello Preite F., Gheno V., a cura di, *Altre prospettive sulla violenza di genere. Sguardi multidisciplinari per la prevenzione e il contrasto*, FrancoAngeli, Milano.
- Rutschky K. (1977), *Schwarze Pädagogik*, Ullstein Sachbuch, Berlin.
- Santambrogio A. (2014), *Genere, identità e violenze educative. L'educazione al genere e la questione identitaria alla luce del costrutto di pedagogia nera. Un'analisi possibile*, Edizioni Accademiche Italiane-OmniScriptum, London.
- Tognon C. (2022), “Violenza di genere e ‘pedagogia nera’. Alla radice di un velenoso legame”, *dianoia*, 34: 181-199.
- Ulivieri S. (1992), *Donne e scuola. Per una storia dell'istruzione femminile in Italia*, in Beseghi E., Telmon V., a cura di, *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ulivieri S. (1994), *I silenzi sociali: l'infanzia, i giovani, le donne. Una storia ai margini*, in Cambi F., Ulivieri S., a cura di, *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ulivieri S. (1995), *Educare al femminile*, ETS, Pisa.
- Ulivieri S., a cura di (1996), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Ulivieri S., a cura di (1999), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Ulivieri S. (2003), “Donne insegnanti, identità professionale e relazione educativa di genere”, *Studium Educationis*, 2: 391-403.
- Ulivieri S., a cura di (2007), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano.
- Ulivieri S. (2013a), “Femminicidio e violenza di genere”, *Pedagogia oggi*, 2: 169-179.
- Ulivieri S. (2013b), *Il corpo delle donne e la violenza di genere. Il segno di uno storico dominio*, in Cagnolati A., Pinto Minerva F., Ulivieri S., a cura di, *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, ETS, Pisa.
- Ulivieri S., a cura di (2014), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, FrancoAngeli, Milano.
- Ulivieri S. (2018), “Donne a scuola. Una storica conquista”, *Pedagogia e Vita*, 2: 115-132.
- Ulivieri S. (2019a), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione di sé*, ETS, Pisa.
- Ulivieri S. (2019b), *Premessa. Un decennio di formazione contro la violenza*, in Dello Preite F., a cura di, *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Ulivieri S. (2020), *La sofferenza di crescere. Educare nuove generazioni al dialogo e all'incontro*, in Loiodice I., a cura di, *Ripensare le relazioni intergenerate. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne*, Progedit, Bari.

- Ulivieri S. (2023), *A partire dall'essere donne...*, in Burgio G., Lopez A.G., a cura di, *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*, FrancoAngeli, Milano.
- Ulivieri S. (2024), “Femminicidio. Definizione, analisi e narrazioni, strumenti e mezzi d'indagine, politiche formative di contrasto”, *Women & Education*, Anno II, 4: 1-140.
- Ulivieri S. (2024), “Editoriale. Le parole per dirlo, le storie per narrarlo, i progetti educativi per contrastarlo”, *Women & Education*, 4: 1-3.

Un inquadramento teorico

Il genere oltre il genere. Binarismi, neutralità di genere, intersezionalità

di *Roberta Sassatelli*

Il genere... non può mai essere fissato una volta per tutte né riprodotto alla perfezione. La domanda cruciale non andrà perciò formulata nei termini “il genere può cambiare?”, bensì nei termini “in quale direzione sta cambiando il genere?”, e ogni situazione ammetterà tutta una gamma di possibili risposte.

Raewyn Connell, *Questioni di genere*

Nel suo recente volume *Who's afraid of gender?*, appena tradotto per Laterza, Judith Butler (2024) si chiede perché negli ultimi anni si sia cominciato ad aver sempre più paura del genere, con la diffusione di campagne “anti-gender” soprattutto in certi quartieri del pensiero conservatore. La risposta è provocatoria e allo stesso tempo illuminante: Butler vede questo panico morale essenzialmente come una strategia di depistamento. Si attacca la tematizzazione del genere, si critica la ricerca e il pensiero sul genere per spostare l'attenzione da altre scottanti realtà che stanno cambiando il nostro mondo sociale come la crisi climatica, l'ineguaglianza economica o lo sfruttamento capitalistico. Questo è certamente vero, ma non per questo dobbiamo cadere nell'errore di pensare al genere come ad una sovrastruttura dai risvolti meramente ideologici: il genere è cruciale per la costituzione di un vissuto individuale e soggettivo in quanto legato innanzi tutto all'esperienza dell'incorporamento, ma è anche una struttura sociale fondamentale di qualsivoglia società. E in quanto elemento cruciale della soggettività e della società, esso varia al variare dell'organizzazione sociale e culturale: ecco quindi che il genere è un *fatto sociale di fondo* e allo stesso tempo *mutable*. Come scrive Butler, «probabilmente qualcuno davvero vive il genere come immutabile e ciò è assolutamente accettabile. Ma derivare da quell'esperienza una generalizzazione teorica o, infatti, una regola universale è imporre una crudele falsità a quelli che vivono il genere in modo differente» (Ivi, p. 252). Con queste osservazioni la studiosa americana ci invita non tanto a superare il genere, quanto a viverlo, realizzarlo e organizzarlo in modo più pluralista, sganciandolo da rapporti potestativi

che generano normatività e diseguaglianza. Sono probabilmente inviti di questo tenore ad irritare le coscienze di chi disegna il fantasma di una non meglio specificata “teoria gender” opponendovisi. E questo perché una organizzazione del genere più pluralista e plurima non può che avere effetti importanti su tutta l’organizzazione sociale, promuovendo un’attenzione all’*uguaglianza nella differenza* che contrasta con la *diseguaglianza massificata* del neoliberalismo oggi imperante.

Ma facciamo un passo indietro. Il termine “genere”, com’è noto, è emerso nel dibattito pubblico a partire dagli anni Settanta del secolo scorso e ha portato con sé innanzi tutto il riferimento alla condizione femminile. In realtà, si tratta di una nozione che ha sempre prodotto una certa irritazione del pensiero o, meglio, ha sempre consentito di mettere sotto la lente di ingrandimento le relazioni tra donne e uomini come relazioni che implicavano, nella realtà storica, schemi emotivi diseguali, forme simboliche ideologiche e rapporti sociali potestativi (Connell, 2011; De Maria, 2019; Sassatelli, Ghigi, 2024). Certamente, durante la sua pur relativamente breve carriera nelle scienze sociali, il concetto di genere si è dimostrato tutt’altro che fisso e univoco ed è venuto piuttosto a identificare un ambito di studio, sia teorico sia empirico, che comprende voci diverse e in continua trasformazione. Pur nella loro varietà, gli approcci di genere che si sono sviluppati via via nel corso degli ultimi decenni del Novecento e soprattutto con il nuovo secolo hanno quindi lasciato spazio alla *varietà* delle forme in cui il genere si realizza e allo stesso tempo ne hanno fatto la *filigrana*, ora visibile ora seminascondata, di tutti i rapporti e le strutture sociali. Introdurre il genere come strumento di analisi ha presto voluto dire affiancare agli studi sulle donne, interessati soprattutto alle barriere che ne impediscono la partecipazione alla cittadinanza, anche gli studi sugli uomini, spesso focalizzati sulla crisi e il mutamento della maschilità e attenti a considerare i diversi modi di interpretarla (Connell, 1996; Fidolini, 2019; Messerschmidt, 2022; Quaglia, 2023). Pur traendo origine dalla volontà di predisporre uno strumento capace di render conto delle differenze tra donne e uomini, tale termine ha consentito nel tempo di trascendere la stessa dicotomia femmina/maschio e di considerare una pluralità di modi di vivere il corpo, l’identità sessuale, il desiderio erotico, la femminilità e la maschilità, come è accaduto nei *gay and lesbian studies* e nei *queer studies* (Sullivan, 2003). La *molteplicità* delle femminilità e delle maschilità ha aperto un universo composito di riflessione e pratiche dove la riproduzione di *binarismo patriarcale* è stata messa in discussione. Le identità non binarie sono infatti emerse come una possibilità di critica e di rivalutazione del binarismo: donne e uomini trans, persone *gender fluid*, ma anche persone con orientamenti sessuali non eteronormativi, bisessuali o omosessuali,

o asessuali – tutte identità che si sono fatte sempre più visibili e hanno rivendicato la possibilità di essere non tanto tollerate quanto pienamente *riconosciute*.

Molteplicità e binarismo coesistono nelle società dell’Occidente globale. Quando le scienze sociali e il pensiero femminista hanno cominciato a ragionare in termini di genere i mondi della vita quotidiana, così come quelli della famiglia, della scuola e del lavoro, erano rigidamente organizzati in base ad alcuni confini fondamentali: quelli che separano, facendoli vivere fianco a fianco, le donne e gli uomini, le bambine e i bambini. Certamente il binarismo di genere, e con esso la struttura delle differenze e delle complementarità tra il femminile e il maschile, rimane un asse portante della nostra cultura: quello che viene tipicamente definito “ordine di genere” è però largamente caratterizzato da un particolare tipo di binarismo – un binarismo che è appunto *patriarcale e gerarchico*, sbilanciato a favore degli uomini. Non si tratta di semplice dicotomia o complementarità, ma di una organizzazione della *differenza* che la muta e la irrigidisce in *diseguaglianza*, una struttura gerarchica basata su subordinazione e dominio. Anche lavori molto recenti come quello di Jacklyn Wong e Allison Daminger (2024) sulla parità di coppia tra partners eterosessuali ad alta scolarizzazione mostrano che spesso le scelte familiari vengono ricostruite attraverso una ideologia della *mutualità non negoziabile* che oscura le diseguaglianze reali tra i generi. L’ordine di genere è peraltro definito proprio da una prevalenza eteronomativa che separa e intreccia insieme, soprattutto attraverso un lavoro sui sentimenti (Hochschild, 2015), il femminile e il maschile, fissandoli in poli opposti tanto più ipostatizzati quanto più legati ai piaceri e ai desideri soggettivi.

Nell’Occidente globale, il binarismo di genere patriarcale e gerarchico continua ad essere sostenuto dalle istituzioni, dalla cultura e dall’interazione ed è vieppiù sentito come una rilevanza di sfondo naturalizzata. Le donne sono entrate nel mercato del lavoro, ma effetti come il *soffitto di cristallo* o la *scogliera di cristallo* ne limitano l’influenza, e spesso all’interno delle professioni più femminilizzate si ricreano distinzioni binarie e gerarchiche che ripropongono il predominio maschile (Bruckmüller *et al.*, 2014). Ci si chiede dunque fino a che punto ci sia davvero stato, almeno nei paesi dell’Occidente globale, un cambiamento strutturale? Da un punto di vista fenomenologico, per esempio, è ancora largamente vero che fin dalla nascita le persone vengono identificate come maschio o come femmina e a queste identità corrispondono opportunità diseguali. Se, come ci ricorda un sociologo oggi dominante come Pierre Bourdieu (1998) nel suo *Il dominio maschile*, ci sono stati importanti fattori di cambiamento dell’ordine di genere binario patriarcale e gerarchico, quali i movimenti femministi,

l’istruzione superiore femminile e la partecipazione femminile al mercato del lavoro, tanti sono anche i fattori di persistenza del predominio maschile. Si tratta di fattori tutti riconducibili innanzi tutto ad un ordine simbolico poggiante su quanto di più intimo ci può essere nell’esperienza soggettiva, ovvero l’esperienza dell’*incorporamento* come fatto allo stesso tempo individuale e sociale. Come suggerito nelle prime battute di questo contributo, corpo e genere sono quindi intimamente legati: è attraverso l’incorporamento, un processo pratico e simbolico insieme, che le identità di genere vengono ad essere riprodotte e orchestrate in relazioni significative e cogenti (Ghigi, Sassatelli, 2018; Lorber, Moore, 2007; Sassatelli, Ghigi, 2024).

È però vero che a questa realtà e visione ormai fanno da contrappunto altre modalità di organizzare, vivere e comprendere il genere. Si tratta di modalità fluide, ibride, sovversive che hanno avuto un esito duale. Da un lato, hanno per così dire *aperto lo spettro della maschilità e della femminilità*, mostrando la varietà dei modi di essere uomini e donne: accanto a forme egemoniche o enfatizzate, troviamo maschilità e femminilità eccentriche, ribelli, marginali o semplicemente nuove e diverse. Dall’altro, più recentemente, hanno *messo in discussione l’idea stessa del binarismo*, e financo l’opportunità dell’*esistenza di una qualsivoglia classificazione di genere*. Le persone che si oppongono alle femminilità e maschilità dominanti ed egemoniche, come spesso avviene per le persone trans, in effetti hanno portato con sé, in molti sensi, la possibilità di un’altra identità di genere. E ci sono molte evidenze che oggi, a settant’anni dalla diffusione delle transizioni di genere promosse dalla medicina, le identità trans non si accomodino facilmente nel binarismo donna/uomo, e neppure in quello cis/trans (Cuthbert, 2019; Darwin, 2020). Si tratterebbe in molti casi di fare il genere, andando oltre il genere così come lo conosciamo. Ellen Lamont (2020), per esempio, ha intervistato un folto gruppo di giovani laureati e laureate di San Francisco in merito alle loro relazioni sentimentali. Gli eterosessuali hanno tutti espresso il desiderio di una relazione stabile e paritaria, dove alla condivisione delle mansioni domestiche ciascuno affiancava una professione significativa. Eppure, nella loro vita di coppia, per le serate a due, utilizzavano ancora copioni di genere tradizionali, in cui era l’uomo a organizzare, invitare e pagare, ed era a lui che spettava la domanda di matrimonio con relativo anello. Secondo Lamont, sia pur percepiti come romantici e divertenti, tali rituali creano una premessa per la disuguaglianza di genere. Le persone LGBTQ, invece, avevano sin da subito lavorato per sviluppare prassi relazionali equalitarie e flessibili. Nella relazione tendevano ad adottare un approccio negoziale in cui un po’ tutto, da chi paga il conto a chi decide dove andare, diventava oggetto di negoziazione, una

negoziazione non scontata, ma legata ai bisogni specifici di ciascuno nel momento specifico. Anche se non sempre le coppie omosessuali si mostrano così flessibili e aperte in termini di genere (Malone, Cleary, 2002), certamente queste esperienze sono da considerarsi un viatico per pensare alla costruzione della *differenza nella parità* all'interno della coppia.

Considerando la molteplicità delle femminilità e maschilità possibili, la riflessione sul genere si è dunque aperta alle differenze, alla varietà delle esperienze e delle identità. E questo proprio andando *oltre* il genere – perlomeno così come esso si è costituito in forza di visioni binarie patriarcali e gerarchiche nell'Occidente globale. Judith Lorber, in particolare, nel suo lavoro sul “nuovo paradosso di genere”, tradotto da il Mulino (Lorber, 2022) si interroga sul paradosso del genere oggi, un paradosso certamente diverso dalle aporie di cui lei stessa scriveva a metà degli anni Novanta (Lorber, 1994). Allora i paradossi erano legati al fatto che, nonostante i progressi delle donne, si andasse minando il discorso sulla parità di genere mediante il perdurare della subordinazione femminile nel mondo delle professioni, della cultura e della famiglia. Oggi, scrive Lorber, il nuovo paradosso di genere è dato dal fatto che «dietro l'apparente cancellazione di un rigido binarismo di genere e delle sue norme discriminatorie si cela il perdurare del potere maschile e del privilegio patriarcale» (Ivi, p. 21). A suo avviso, quindi, la nostra stessa postura non può che essere paradossale: aprirci al dissolvimento del genere come possibilità reale di eguaglianza, sapendo che viviamo in un mondo dove le distinzioni binarie segnano ancora spesso disparità di potere, esclusione e vantaggi.

Il paradosso di genere identificato da Lorber ci mostra che le categorie di “donna” e “uomo” sono spesso troppo ampie per rendere conto dell’esperienza di genere. In effetti, ben presto introdurre il genere nell’analisi ha voluto dire non tanto associare ad altri importanti confini sociali (di classe, ceto, etnia, sessualità, generazione, abilità, ecc.) una dimensione prima trascurata, ma considerare l’intreccio creativo e, a volte, persino contraddittorio di queste diverse forme della diseguaglianza sociale – un tema discusso attraverso la nozione di *intersezionalità* (Arfini, 2024; Carastathis, 2016). Potremmo dire che proprio l’apertura al genere ha fatto esplodere la nostra sensibilità posizionale per la diseguaglianza, e ha reso via via sempre più possibile considerare la specificità delle pressioni potestative su una varietà finemente calibrata di identità e posizionamenti soggettivi. L’intersezionalità individua una strategia di ricerca e riflessione che intende innanzi tutto partire dalla comprensione della specificità dell’esclusione, un procedimento che domanda riconoscimento di quanto di peculiare vi sia nei diversi posizionamenti sociali. Più che una intersezione geometrica, l’idea di intersezionalità insomma definisce un processo di *co-produzione*. Non esistono

identità parziali discrete – di genere, di etnia, di classe, ecc. – ma questi elementi posizionali si co-costruiscono insieme in un intreccio che può essere solo analiticamente disarticolato, e che risulta pregnante, nella pratica, precisamente nella propria natura di costruzione co-estensiva.

Proprio l'attenzione intersezionale ha aiutato ad aprire la dicotomia di genere e a mostrare quanto intricate siano le modalità in cui il genere si realizza in co-estensione con altri posizionamenti soggettivi e sociali. E tuttavia, anche considerate nel loro intersecarsi con altre diseguaglianze, le distinzioni binarie di genere disegnano ancora un'importante asse gerarchico nella struttura sociale, assegnando tipicamente alle donne una posizione subalterna. Come suggerito, il genere rimane impenniato sulla costruzione di un binarismo che legittima una diseguaglianza che è tanto più specifica quanto più è naturalizzata. Non possiamo dimenticare che il binarismo di genere così come lo conosciamo è storicamente e culturalmente legato alla mascolinità egemonica e al privilegio patriarcale. Riconoscere e fare i conti col persistere di una *gerarchizzazione binaria* è quindi ancora fondamentale per promuovere l'eguaglianza. Per questo, per realizzare la parità di genere, Lorber ha da tempo proposto la pratica del *degendering*: agire, parlare e comportarci come se nessuna persona avesse un genere (Lorber, 2000, 2005, 2022). A questo dovrebbe necessariamente corrispondere o, meglio, nella visione di Lorber, sogniacere una degenderizzazione giuridico-burocratica: con salari comparabili, istruzione di pari livello, simile potere politico e uguali responsabilità nella cura dei figli. Ovviamente, la riduzione delle diseguaglianze di genere dovrebbe favorire una maggiore parità. Ma ciò che rileva è che per Lorber la differenziazione di genere lungo assi binari porta inevitabilmente alla diseguaglianza: le differenze organizzate in dicotomia sarebbero necessariamente e senza scampo foriere di gerarchia e squilibri di potere. Per questa autrice siamo insomma a un bivio tra frammentazione e persistenza del binarismo di genere: solo la frammentazione o frantumazione della dicotomia tra maschile e femminile sarebbe in grado di porre le basi dell'uguaglianza, almeno in termini di genere.

Ma che ne sarebbe delle differenze? Siamo disposti ad azzerare la possibilità della differenza, della diversità, della varietà? Potrebbero ancora esistere le differenze di genere, e con esse realizzarsi qualche forma di binarismo di tipo equalitario – magari accanto ad altre forme di differenziazione meno frattali, più molteplici e pluridimensionali? Lorber sostiene che non si è andati oltre nella rivoluzione di genere, e cioè verso il superamento del binarismo, a causa dell'eterogeneità delle istanze delle persone non conformi al binarismo: l'eterogeneità stessa di chi si oppone al binarismo di genere lavorerebbe contro un'azione politica dagli obiettivi unitari. In

effetti, a ben guardare, i diversi gruppi che si ribellano al genere nelle sue forme dominanti hanno obiettivi di lotta diversi tra loro. Ma non è questa una ricchezza? E soprattutto, non è questa una indicazione di quanto, proprio perché diversamente articolata, ma di fondo, l'identità di genere rimane fondamentale? E con essa anche la possibilità che, tra le molte relazioni possibili, si dia anche una qualche forma di binarismo; a patto, però, che non si tratti di un binarismo patriarcale e gerarchico, ma di una *costruzione duale equalitaria che vive accanto ad altre costruzioni*, incluse quelle che mirano a *trascenderlo*. Una realtà di genere in certo qual modo *multiversica*, dove più forme di relazione ben oltre il frattale e il dicotomico disegnano diverse possibilità di costruzione che arricchiscono le occasioni di realizzazione personale e collettiva.

Per quanto Lorber insista sul dissolvimento del genere, in realtà nelle sue stesse parole, la degenderizzazione appare piuttosto come una «strategia provvisoria che incoraggia una continua frammentazione del binarismo» (Ivi, p. 147). Si tratterebbe allora di una strategia che non mira tanto all'elisione o all'annullamento, quanto all'*irritazione* – una forma di rovesciamento e provocazione che ci aiuta a sovvertire il binarismo patriarcale e gerarchico, e, allo stesso tempo, si pone come una delle opzioni di genere, perché ancora, sia pur con una strategia sottrattiva, è comunque di genere che si tratta. Il compimento del pensiero e della pratica critica sul binarismo non culmina necessariamente nel superamento del genere e neppure, in senso assoluto, del binarismo in quanto tale, ma in una sua *resa parziale, polimorfa, libertaria ed equalitaria*. Perché anche nelle forme del binarismo è possibile immaginare l'espressione delle differenze – e possiamo immaginarci differenze che non funzionino come appigli per la diseguaglianza bensì come incubatori di libertà e creatività soggettive e collettive. La domanda allora diventa: se fare il genere nel tradizionale ordine di genere voleva dire per le donne realizzare forme di sottomissione anche solo ceremoniale e per gli uomini di dominio, quando gradualmente l'ordine di genere si modifica come possiamo fare il genere oltre il genere? Come valorizzare le differenze al di là della diseguaglianza? È possibile un binarismo post-frattale e equalitario? E se sì, come farlo convivere con la sua relativizzazione?

Qui non può che tornare alla mente la difficoltà in cui si è imbattuto il pensiero femminista della differenza, a partire da Luce Irigaray e Carla Lonzi. Lonzi (1974) in particolare ha più volte sottolineato che il liberarsi, per le donne, non vuole dire accettare la stessa vita dell'uomo, ma esprimere un proprio modo di esistere, vuole dire passare dal “mondo unidimensionale della sopraffazione legalizzata nell'eguaglianza” al “mondo della differenza” dove “la sopraffazione cede al rispetto della varietà e della

molteplicità della vita". Muovere alla ricerca di una specificità femminile (o maschile), che ancora poggia sulla dicotomia, implica certamente correre il rischio di cristallizzare la differenza tra donne e uomini, dipingendo femminilità e maschilità non solo, per così dire, pre-intersezionali, ma soprattutto chiuse in se stesse anziché potenzialmente dialogiche. La sfida è dunque quella di far slittare la differenza da una *prassi categoriale* ad una *esperienziale*, e la dicotomia da un *valore ontologico* ad uno *processuale*: uguaglianza e differenza verrebbero così smontate e rimontate, virate al plurale e considerate nelle molteplici dimensioni sociali in cui si costituiscono e si realizzano, con esiti a volte anche contraddittori. Ciò potrebbe preludere allo sviluppo di prassi e teorie di genere non solo costruttiviste ma anche flessibili, capaci di contenere la dicotomia e la tensione al suo superamento.

Più in generale, anziché immaginarci semplicemente un mondo senza genere, potremmo lavorare per pensare ad un mondo dove il genere diventi un principio di *differenziazione senza diseguaglianza*. E questo non solo perché come nota, tra le altre anche Iris Marion Young (2002), abbiamo ancora bisogno del genere per affrontare le diseguaglianze strutturali tra il femminile e il maschile – e cioè le differenze segnate da strutture relativamente rigide di gerarchia e dominio. Ma anche perché una nuova visione del genere, della dicotomia di genere e degli altri possibili principi di classificazione, ci consentirebbe di accogliere e valorizzare le differenze senza reiscalarle, tenendo salda una duplice tensione verso l'uguaglianza e la libertà. È in questo senso che dobbiamo considerare l'idea di *neutralità* di genere. Con questa nozione si possono osservare quei processi di incorniciamento (Goffman, 2001) che consentono alle differenze di esistere e di venire sospese in contesti, situazioni, istituzioni basate su principi egualitari. Non si tratta di sopprimere le differenze di genere, ma di sospenderle – nella scuola, nel lavoro, nella coppia, come genitori. Il genere stabilisce certamente un ordine istituzionale, un ordine di genere appunto, ma è altresì *situazionale*: in alcune situazioni funziona il binarismo (famiglia eterosessuale, sport) in altre viene accolta la varietà di genere (carriere alias, riconoscimento identità transgender); in alcuni casi viene sostenuta la diseguaglianza (discriminazione di genere sul lavoro), in altre viene promossa l'eguaglianza (culture sportive estreme). Com'è noto, per esempio, la classica etnografia di Barrie Thorne (1993) sulle bambine e i bambini nelle scuole mostra proprio la loro capacità – e quella degli insegnanti e delle istituzioni – di giocare con il genere, facendo valere diversi principi di differenziazione e di uguaglianza in momenti diversi della giornata. Si tratta insomma di mettere all'opera delle regole di trasformazione o sospensione: in situazioni incornicate dal nostro impegno verso la parità attuiamo del-

le norme che ci orientano verso la capacità di condivisione egualitaria. E queste regole non si danno una volta per tutte ma sono sempre e comunque oggetto di negoziazione e riflessione. In questo modo, la neutralizzazione del genere in una serie di ambiti significativi, sia pubblici che privati, ci consentirebbe di realizzare e allo stesso tempo mantenere sullo sfondo delle differenze sempre più individuali legate alla percezione di sé come capaci di realizzare il genere.

Del resto, è soprattutto nel mescolarsi di codici di genere femminili e maschili e nelle nuove femminilità e maschilità realizzate dalle generazioni più giovani che ritroviamo elementi di effettiva innovazione di genere. Ed è dalle nuove generazioni che può svilupparsi il cambiamento. Naomi Darom (2023), per esempio, ha mostrato che non solo i genitori di bambini trans o fluidi imparano il genere di nuovo dai loro bambini, ma che questo accade anche per i genitori dei bambini cisgender: in società aperte e in continuo mutamento, i bambini diventavano così tutori e risorse culturali per i loro genitori, la direzione della socializzazione di genere può dipendere dalla fluidità culturale piuttosto che dal ruolo familiare. Questo ancora una volta sottolinea, come ha per prima evidenziato l'etnometodologia, che il genere è essenzialmente una *pratica*: un “fare il genere” che fa sì che (un certo tipo di) femminilità o maschilità diventino per noi la nostra unica, irrinunciabile pelle (Sassatelli, 2005). La storia di transizione di genere di Agnese, per esempio, così come essa ci viene narrata da Harold Garfinkel (2000, vedi anche Sassatelli, 2006), ci offre una lettura dell’ordine di genere che inaugura l’approccio etnometodologico al genere e anticipa molte delle intuizioni del pensiero femminista contemporaneo: il genere appare come un performativo stabilizzato nella vita quotidiana in base a retoriche e pratiche con cui i soggetti confermano continuamente di essere “vere” donne e “veri” uomini. In effetti, se il genere è comunemente concepito come un dato essenziale, una fedele rappresentazione di ciò che il soggetto è nel profondo (anche e soprattutto in riferimento a diversi dati biomedici, anatomici, endocrinologici e fisiologici). Garfinkel e l’etnometodologia, anche grazie al contributo di Candace West e di Don Zimmerman (1987), hanno spostato l’accento «da istanze interne all’individuo» ad «arene interazionali e, in ultima analisi, istituzionali. In un certo senso, ovviamente, sono gli individui a “fare” il genere. Ma è un fare situato, compiuto nella presenza virtuale o reale di altri che si presumono orientati alla sua produzione» (Ivi, p. 126).

In quest’ottica, le identità sociali di genere sono una “proprietà emergente” delle situazioni sociali e oggi appaiono come un complesso mosaico di pratiche allo stesso tempo *molteplici e solcate dal binarismo*. Si tratta di pratiche che tagliano il sociale orizzontalmente, perché il genere viene

attivato nelle più diverse situazioni sociali, e si realizzano attraverso la verticalità del sociale – sono sia sostenute dal basso, nei piccoli rituali quotidiani con l'attiva partecipazione dei soggetti che le incarnano, sia imposte dall'alto della struttura sociale. In effetti, come pratica sociale situazionale e relazionale, il genere è costruito, è di fondo, ma non può venire ridotto ad un atto volontaristico: le connotazioni di genere non sono una *maschera* che possiamo indossare e abbandonare a piacimento, non sono un *ruolo* dal quale possiamo facilmente distanziarci, e neppure un *personaggio* che possiamo guardare facilmente dall'esterno. Sono piuttosto una *soggettività incorporata* che continuamente realizziamo in interazione, in relazione con gli altri e con le strutture sociali. Proprio l'idea di incorporamento (Bourdieu, 1998; Guillaumin, 2020; Young, 2005) ci aiuta a comprendere l'importanza del genere come punto di incontro tra individuo e società. E in questo punto di incontro diventa possibile aspirare ad una simultanea realizzazione di libertà ed egualianza – un'aspirazione che non cancella i corpi ma li situa nelle loro differenze e specificità. Un'aspirazione che più che evocare i fantasmi dell'Illuminismo dovrebbe aiutarci a desiderare un mondo dove si possa fare il genere andando oltre quanto di normativo, diseguale e potestativo vi è nel genere stesso. Sulla capacità di comprendere sia la posizionalità intersezionale della disegualianza di genere, sia la situazionalità della dicotomia di genere si gioca la nostra capacità di costruire una riflessione critica e innovativa. È questa per ora, probabilmente, solo una tensione ideale, ma al pari di molti annunci programmatici, ci può aiutare a considerare come studiare (e fare) il genere in modi più liberi, egualitari e critici.

Riferimenti bibliografici

- Arfini E.A.G. (2024), *Intersezionalità*, Carocci, Roma.
- Bourdieu P. (1998), *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano.
- Bruckmüller S., Ryan M.-K., Rink F., Haslam S.A. (2014), “Beyond the Glass Ceiling: The Glass Cliff and Its Lessons for Organizational Policy”, *Social Issues and Policy Review*, 8, 1: 202-232.
- Butler J. (2013), *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, Laterza, Bari.
- Butler J. (2024), *Chi ha paura del gender?*, Laterza, Bari.
- Carastathis A. (2016), *Intersectionality. Origins, Contestations, Horizons*, University of Nebraska University Press, Lincoln.
- Connell R. (1996), *Maschilità. Identità e trasformazioni del maschio occidentale*, Feltrinelli, Milano.
- Connell R. (2011), *Questioni di genere*, il Mulino, Bologna.

- Cuthbert K. (2019), "When we talk about gender we talk about sex: (A) sexuality and (a) gendered subjectivities", *Gender and Society*, 33: 841-864.
- Darom N. (2023), "However I talk about it, my kids tell me I'm doing it wrong": U.S. Mothers of Cisgender Children Grapple with Gender Diversity", *Gender and Society*, 37, 6: 827-854.
- Darwin H. (2020), "Challenging the Cisgender/Transgender Binary. Nonbinary people and the Transgender Label", *Gender and Society*, 34: 357-380.
- De Maria C. (2019), *Teorie di genere*, Bompiani, Milano.
- Fidolini V. (2019), *Fai l'uomo*, Meltemi, Roma.
- Hochschild A.R. (2015), *Per amore o per denaro. La commercializzazione della vita intima*, il Mulino, Bologna.
- Lonzi C. (1974), *Sputiamo su Hegel. La donna clitoridea e la donna vaginale*, Rivolta Femminile, Milano.
- Lorber J. (1994), *Paradoxes of Gender*, Yale University Press, New Haven.
- Lorber J. (2022), *Oltre il gender*, il Mulino, Bologna.
- Lorber J., Moore L.J. (2007), *Gendered Bodies. Feminist Perspectives*, Roxbury Publishing, Los Angeles.
- Garfinkel H. (2000), *Agnese*, Armando, Roma (a cura di R. Sassatelli).
- Ghigi R., Sassatelli R. (2018), *Corpo, genere e società*, il Mulino, Bologna.
- Goffman E. (2001), *Frame analysis. L'organizzazione dell'esperienza*, Armando, Roma.
- Guillaumin C. (2020), *Sesso, razza e pratica del potere*, Ombre corte, Verona.
- Malone K., Clearly R. (2002), "(De)sexing the Family: Theorizing the Social Science of Lesbian Families", *Feminist Theory*, 3: 271-293.
- Messerschmidt J.W. (2022), *Maschilità egemone. Formulazione, riformulazione, diffusioni*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Quaglia V. (2023), *Wounded Masculinities*, Palgrave, Cham.
- Sassatelli R. (2005), *Esperienze, racconti, identità. Riflessioni sul cross-genderismo*, in Muzzetto L., Segre S., a cura di, *Prospettive sul mondo della vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 261-282.
- Sassatelli R. (2006), "Corpi Ibridi. Sesso, genere, sessualità", *Aut Aut*, 330, 2: 29-57.
- Sassatelli R., Ghigi R. (2024), *Body and gender*, Polity, Cambridge.
- Sullivan N. (2003), *A Critical Introduction to Queer Theory*, New York University Press, New York.
- Thorne B. (1993), *Gender Play. Girls and Boys in Schools*, Rutgers University Press, New Brunswick.
- West C., Zimmerman D.H. (1987), "Doing Gender", *Gender and Society*, 1: 125-151.
- Wong J.S., Daminger A. (2024), "The Myth of Mutuality: Decision-Making, Marital Power, and the Persistence of Gender Inequality", *Gender and Society*, 38, 2: 157-186.
- Young I.M. (2002), "Lived Body vs Gender: Reflections on Social Structure and Subjectivity", *Ratio*, 58, 15: 410-428.
- Young I.M. (2005), *On Female Body Experience: "Throwing Like a Girl" and Other Essays*, Oxford University Press, Oxford.

Gli studi di genere e l'arte dello sconfinamento: vecchie ambivalenze e nuove sfide

di *Rossella Ghigi, Eleonora Bonvini*

Introduzione agli studi di genere

Negli ultimi anni, gli studi di genere hanno acquisito una visibilità crescente sia nel dibattito pubblico, sia nel mondo editoriale. Uno sguardo agli scaffali delle librerie e ai cataloghi delle principali case editrici è sufficiente per darcene prova. Accanto a discipline consolidate – come la sociologia, la psicologia, l'antropologia, la pedagogia – appaiono sempre di più sezioni specificamente dedicate ai *gender studies*, e questo riflette l'evoluzione di un campo di studi nato dapprima come analisi della condizione della donna nella società (i cosiddetti *women's studies*), crescendo successivamente fino a includere una molteplicità di prospettive, tra cui i *men's studies*, i *queer studies* o gli *LGBTQIA+ studies*.

Si registra dunque una sempre maggiore occupazione di spazi di produzione scientifica e culturale da parte degli studi di genere, che via via si arricchiscono e al contempo modificano una pluralità di prospettive, dando forma a un campo di ricerca variegata e in continua evoluzione (Woodward, Woodward, 2015). Nel corso del tempo, questa flessibilità ha permesso agli studi di genere di porsi come finestra privilegiata attraverso cui comprendere in profondità i processi sociali contemporanei nella loro complessità. La pluralità stessa dei temi trattati oggi con una prospettiva di genere suggerisce di superare le categorizzazioni tradizionali delle discipline e in questo rappresenta un'ulteriore sfida al pensiero convenzionale.

A tal proposito, le molte riflessioni portate avanti da studiose e studiosi in questo campo non sono limitate esclusivamente all'indagine delle esperienze e delle dinamiche connesse al vissuto del soggetto in quanto sessualmente denotato, ma si sono spinte verso l'esplorazione del genere come *ordine* (Connell, 2011) che influenza ogni aspetto dell'esistenza umana ma al tempo stesso continuamente costruito dall'esperienza umana stessa. Il

genere, in questo senso, è, da una parte, una variabile *explicans*, un fattore che, utilizzato nella ricerca, ci permette di spiegare alcuni fenomeni. Per esempio, appartenere o meno a una determinata categoria sociale (“i maschi”, “le femmine”, “nonbinary”, “le persone queer”, ecc.) condiziona la nostra esperienza sociale diversamente (es. l’accesso al mondo del lavoro, la nostra salute, le attese sociali, il carico di lavoro domestico e così via). Dall’altra parte, gli studi di genere permettono anche di capire come il genere sia costituito, facendone cioè una variabile *explicanda*, da spiegare essa stessa con la ricerca. Per esempio, si occupano del modo in cui viene creata una determinata categoria sociale e la sua appartenenza (come creiamo “la maschilità”, “la femminilità”, il binarismo, le identità *queer*, ecc.) attraverso l’esperienza sociale (es. come si trasmettono le attese sociali attraverso i giocattoli differenziati proposti a bambine e bambini, come il linguaggio dei media costruisce il maschile e il femminile ideali, ecc.). Studiare il genere significa considerare entrambi i lati di questa medaglia: come le categorie di genere condizionano la realtà sociale e come la realtà sociale condiziona le categorie di genere. Resta da capire se e come questo aspetto condiziona i termini della loro accademizzazione: il loro essere ad un tempo un *approccio* di ricerca e un *oggetto* di ricerca.

Studi di genere: disciplina a sé stante o prospettiva trasversale alle discipline?

Come messo in luce da Kath Woodward e Sophie Woodward, «la consapevolezza di genere è diventata parte integrante di discipline diverse come storia, letteratura, scienze, sociologia ed economia, ma è emersa anche come campo di studi a sé stante» (2015, p. 2). In effetti, l’introduzione degli studi di genere, se da un lato ha trovato piena collocazione sia all’interno dei programmi accademici, sia nella produzione scientifica, dall’altro lascia per molti versi irrisolta una questione: devono essere essi intesi come una disciplina a sé stante o come una prospettiva trasversale da integrare in tutte le discipline?

La questione non è nuova (Amundsen, 2001; Di Cori, 2013; Pereira, 2018). La pervasività della prospettiva di genere in diversi campi di studio ha offerto la possibilità di attingere a uno strumento interpretativo fondamentale per analizzare le più svariate dimensioni dell’esistenza umana, siano esse *micro*, *meso* o *macro*, dagli atteggiamenti mentali e le dinamiche intrapsichiche alle interazioni faccia a faccia, alle relazioni di coppia, dalle migrazioni alle catene di cura transnazionali, al cambiamento climatico, alle disuguaglianze di potere globali. Inoltre, lo sguardo di questo campo

di studi, informato dalla prassi e dall'esperienza del femminismo, e successivamente dei movimenti sociali, razziali e postcoloniali, ha sempre associato l'analisi a una volontà trasformativa, tale da coniugare conoscenza e attivismo per un radicale cambiamento della società. Da questo punto di vista, la storia degli studi di genere ci mostra chiaramente come essi siano, per loro stessa natura, intrinsecamente interdisciplinari: sia perché sono presenti in tutte le discipline, sia perché dovrebbero, a loro volta, attraversarle tutte. Ma cosa fare oggi di questa interdisciplinarità? Dobbiamo superarla per costituire un campo disciplinare a sé stante? Nelle pagine che seguono, cercheremo di dare risposta a questa domanda.

L'approccio di genere nelle varie discipline

Nel 1986 la filosofa americana Sandra Harding propone una classificazione degli approcci femministi alla conoscenza sulla base di tre possibili linee di pensiero: l'empirismo (*empiricism*); la teoria del punto di vista (*standpoint theory*); il postmodernismo (Harding, 1986; cfr. Ghigi, 2023). Nel primo caso, adottare una prospettiva femminista (e, in questo contesto, potremmo dire di genere, anche se le due cose non sono certamente sinonimi) in una disciplina significa aggiungere un oggetto del sapere mantenendone invariato il metodo e il nucleo principale. In ambito storiografico, ad esempio, questa si concretizza nell'inclusione di figure femminili storicamente rilevanti senza però alterare le fondamenta della narrazione storica tradizionale: raccontare la *herstory* dopo aver raccontato la *history*.

Il secondo approccio, cosiddetto del punto di vista (*standpoint theory*), si basa sull'idea che la conoscenza sia sempre situata. Cambiando il soggetto del sapere, non cambia solo l'oggetto di studio, ma anche la stessa conoscenza prodotta. In linea con questa riflessione, la prospettiva *con cui* e *da cui* si guarda il mondo dipende da *chi siamo*: essere un uomo oppure una donna, essere ai margini o in posizione privilegiata, essere bianchi o neri, conta *come guardiamo* il nostro oggetto di studio, in quello che *ci vediamo* e in *come ci posizioniamo* rispetto ad esso (per esempio, se vogliamo che in futuro esso cambi oppure no: posso studiare diversamente la distribuzione del lavoro domestico nella famiglia desiderando di cambiarla oppure no). In questo senso, i saperi, così come la costruzione di essi, è sempre situata e incarnata a partire dall'esperienza personale.

Infine, un terzo approccio, quello postmodernista (nella sua accezione decostruttivista), mira allo smantellamento della naturalizzazione delle categorie di genere e sfida l'idea che le distinzioni di genere siano basate su differenze biologiche immutabili tra maschile e femminile, proponendo,

invece, una decostruzione del concetto stesso di soggetto. Non esiste, così, un soggetto maschile universale, né tantomeno uno femminile, ma piuttosto un soggetto in continua costituzione nella sua interazione con la società che si deve confrontare con un binarismo che la società ancora impone (Lorber, 2022).

Da un punto di vista epistemico, dunque, l'adozione di questi differenti approcci ha implicazioni significative: se l'approccio positivista lascia intatti i paradigmi tradizionali, le prospettive dello *standpoint* e postmoderna propongono una ristrutturazione radicale delle categorie di analisi, ponendo il genere come elemento fondante del sapere ed evidenziando i limiti dell'oggettività positivista (Hartsock, 1983; Haraway, 1988; Longino, 1990; Code, 1991). Riprendiamo l'esempio della storiografia: non si tratta solo di aggiungere elementi o esperienze delle donne al resoconto storiografico, ma ripensare la storia con categorie analitiche nuove. È quanto proposto da Joan Scott (1986) nel suo famoso lavoro sul genere come categoria analitica. Secondo la storica statunitense, il genere, più che essere una caratteristica intrinseca e biologica, è una costruzione sociale che definisce i ruoli, le aspettative e le relazioni tra uomini e donne. Esso non va dunque visto come una semplice descrizione dei ruoli sessuali, ma piuttosto come un concetto chiave per comprendere il potere e le relazioni di dominio. Esso è un elemento costitutivo delle relazioni sociali basato sulle differenze percepite tra i sessi e un modo primario di significare le relazioni di potere.

Sebbene siano richiamati brevemente, questi approcci sono in grado di perimetrare il modo in cui la prospettiva di genere sia stata in grado di abitare gli spazi delle diverse discipline attraverso differenti declinazioni. Al tempo stesso, però, anche il genere è per sua natura attraversato da più discipline: vediamo perché.

De-individualizzare il genere

La storia degli studi di genere ha visto consolidarsi, nel tempo, una ricca produzione scientifica (che non è possibile approfondire in questa sede) che, nella complessità dei suoi contributi, permette di identificare alcune pietre miliari. Le quali, nel loro complesso, suggeriscono come l'approccio con cui si è concepito il genere è andato nel tempo sempre più *de-individualizzandosi*: da proprietà del singolo individuo (“il mio genere”, “il suo genere”, ecc.) esso è sempre più diventato una categoria che appartiene all'ordine sociale in cui l'individuo è immerso, qualcosa che “si fa” più che “si è”, e che si fa “insieme”.

La definizione tradizionale vede il genere come quell'insieme di caratteristiche psicologiche culturali e sociali che fanno sì che l'individuo sia riconosciuto entro le categorie dicotomiche della mascolinità o della femminilità. In altre parole, si riferisce a quell'insieme di aspettative, significati, pratiche sociali e personali che si sostanziano attorno al corpo in quanto sessuato, che cambiano nel corso del tempo e tra le diverse società (Demozzi, Ghigi, 2024). Come suggerito da Linda Nicholson (1996) esso in fondo non è che il risultato dell'organizzazione sociale della differenza dei corpi.

Fin dagli anni Cinquanta, le scienze sociali e psicologiche, con particolare riferimento alla sessuologia, iniziarono a distinguere tra “sesso” e “genere”. A tal proposito, sono significativi i lavori di John Money e Robert Stoller, che furono tra i primi a introdurre il termine *gender* per distinguere tra l'orientamento psicosessuale di una persona e il sesso anatomico del suo corpo. Per Money, era essenziale dimostrare che il genere, inteso come costrutto sociale, influisce sul ruolo sessuale più della biologia stessa; mentre Stoller si concentrava sullo sviluppo dell'identità di genere, ovvero sulla consapevolezza dell'essere maschio o femmina. In sostanza, si suggeriva che nella formazione dell'identità di genere fossero determinanti la componente ormonale e biologica, il sesso assegnato alla nascita e, soprattutto, l'*imprinting* sociale conseguente (Demozzi, Ghigi, 2024).

Tuttavia, il genere assurge quale categoria scientifica ed epistemologica grazie al lavoro dell'antropologa Gayle Rubin (1975), che con il suo lavoro sullo “scambio delle donne”, cerca di smascherare quei sistemi culturali che fanno sì che le donne siano oggetto di scambio nelle relazioni di parentela tra gli uomini. A questo proposito, Rubin fornisce una definizione di genere distinta da quella di sesso teorizzando il “sistema sesso/genere”, ovvero il modo in cui le differenze anatomiche, fisiologiche e cromosomiche (il sesso) sostengono quell'insieme di elementi psicologici, culturali e sociali che caratterizzano il femminile rispetto al maschile e lo pongono in posizione asimmetrica rispetto ad esso (il genere).

A partire dal decennio successivo, grazie agli studi dell'interazione faccia-a-faccia e all'interazionismo simbolico (Goffman, 1987), si fa strada l'ipotesi che il genere sia qualcosa che si costruisce nell'interazione e non una proprietà intrinseca dei corpi o dei soggetti. Pionieristico, a questo proposito, è il lavoro di West e Zimmerman, *Doing Gender* (1987), che suggerisce di guardare al genere come una routine che si realizza all'interno della interazione quotidiana, dove la maschilità quanto la femminilità vengono costruite nella relazione tra le persone. Successivamente, negli anni Novanta, ad esempio con i lavori di Judith Butler, si sostiene l'idea che non solo il genere sia una costruzione sociale, ma che lo sia anche il sesso

stesso. Con *Gender Trouble* nel 1990 Butler mette in discussione le idee tradizionali sul genere, sostenendo che non sia un'espressione naturale o intrinseca dell'identità, ma una performance costruita socialmente e culturalmente (Butler, 2004). Da questo punto di vista, il genere è qualcosa che “si fa” (*to perform*), che si produce enunciandolo (come per gli atti linguistici, appunto, performativi) attraverso atti ripetuti e norme sociali. Ma così come viene *fatto*, il genere può essere *disfatto*: a partire da una critica alla visione essenzialista che vede il sesso come biologico e il genere come derivato da esso, Butler propone di leggere quanto queste categorie si creino mutuamente nell'azione sociale e da questa azione sociale possono essere rivoluzionate.

Un apporto importante alla prospettiva di genere viene successivamente dalla sociologa Barbara Risman. A partire dalle diverse teorie sociali che si sono succedute nella spiegazione di tale costrutto, lo colloca all'interno di uno spazio in cui viene definito «come un sistema di stratificazione socialmente costruito» (2004, p. 430) funzionando, di fatto, come una struttura sociale. La sociologa statunitense cerca di mostrare come la struttura di genere crei processi di stratificazione e disuguaglianza sulla base della categoria sessuale e, di conseguenza, gli effetti che tale struttura determina in diverse dimensioni: a livello individuale, interazionale e sociale. In altre parole, esiste certamente una dimensione della strutturazione di genere che riguarda il singolo individuo, ma esiste anche una strutturazione di genere che riguarda le istituzioni in cui è immerso, le norme sociali, il linguaggio, e che riguarda anche le interazioni che ha con gli altri individui, il *qui e ora* del suo “fare” il genere con gli altri.

Insomma, con il passare del tempo, il genere è uscito dall'alveo delle categorie individuali ed è diventato sempre più una categoria “dell'ordine delle cose” (Foucault, 1963).

La natura interdisciplinare del genere

La de-individualizzazione del genere, la sua attribuzione cioè all'ordine sociale più che alle proprietà del singolo individuo, non implica la negazione della materialità dei corpi e delle loro caratteristiche, ma una loro lettura attraverso lenti nuove:

Il genere è quella struttura delle relazioni sociali che è incentrata sull'arena riproduttiva, e quell'insieme di pratiche che fanno rientrare le differenze riproduttive dei corpi nei processi sociali (Connell, 2011, p. 47).

Tuttavia, se il genere fa parte di quella conoscenza che organizza i significati a partire dalle differenze corporee, non per questo esso è lo specchio o ciò che determina, in maniera fissa, la differenza fisica e “naturale” tra donne e uomini (Scott in Nicholson, 1996). Oltre a ciò, è possibile considerare il genere come qualcosa che agisce all'interno dei diversi contesti della nostra esperienza di vita quotidiana sia da un punto di vista più pratico e materiale, sia da un punto di vista culturale.

Proprio perché il genere struttura ed è strutturato da tante dimensioni della nostra esperienza, sia simboliche sia materiali, parlare di genere implica per questo riferirsi necessariamente a una pluralità di approcci disciplinari. Prendiamo ad esempio il processo di socializzazione al genere: è possibile rendere conto di questo processo senza fare riferimento a tante sfere del sociale, e dunque a tante discipline? Una bambina che gioca con una bambola non è forse un dato che chiama in causa la sociologia, la psicologia, la pedagogia, ma anche la storia, l'economia o la comunicazione? Diventa, perciò, essenziale comprendere che l'esperienza di genere (come altre esperienze sociali) non può essere compresa che in un'ottica interdisciplinare, dove più ambiti si incontrano per offrire una comprensione ampia e sfaccettata di come le identità di genere prendano forma e di come il loro significato evolva nel tempo, fornendo strumenti utili per analizzare criticamente i rapporti di potere.

Rischi e dibattiti dell'accademizzazione degli studi di genere

L'affermazione della visione del genere come struttura sociale si è riflessa nel passaggio dai *women's studies* ai *gender studies*: non si parla più solo di donne e uomini, ma di genere, ovvero di quell'insieme di norme e significati che strutturano i rapporti sociali e che costituiscono l'ordine sociale stesso.

Questo passaggio, tuttavia, non è avvenuto in maniera indolore, né senza resistenze. Alcune autrici, come Rosi Braidotti (1995), hanno messo in guardia sul rischio che il concetto di genere finisca per oscurare gli studi sulle donne e i risultati ottenuti dai movimenti femministi. Ancora, Laura Lee Downs (1993) sottolinea come la definizione di “donna” quale categoria sociale possa perdere il contatto con le esperienze concrete: “se donna è solo una categoria vuota, perché ho paura di camminare da sola di notte?”. In questo senso, emerge una tensione tra l'aspetto sociale del genere e l'esperienza vissuta e materiale del corpo. Downs, così come Young (1990), temono che un'eccessiva astrazione del concetto di genere possa portare a perdere la dimensione corporea e la specificità epistemologica che caratter-

rizza le esperienze delle donne, in cui il corpo e il contesto sociale hanno un peso significativo, e dove rischio e vulnerabilità fisica possono essere vissuti reali.

Allo stesso tempo, l'introduzione di approcci postmoderni, poststrutturalisti e psicoanalitici agli studi di genere ha sollevato preoccupazioni sul rischio di “accademizzare” una prospettiva nata in seno al movimento femminista e dalle lotte politiche. Questo passaggio dall'attivismo all'accademia rischierebbe, secondo alcune linee di pensiero, di portare a una depoliticizzazione e istituzionalizzazione del genere, con il rischio di un ritiro dalla politica e dall'attivismo. La critica è dunque motivata dal timore che gli studi di genere possano diventare un oggetto di studio esclusivamente teorico, scollegato dalla vita e dalle esperienze concrete delle persone. La risposta per alcuni studiosi è quella di adottare un approccio basato sulla filosofia dello *standpoint*, piuttosto che sulla filosofia di genere.

Parallelamente, si è assistito a un proliferare di posizioni all'interno degli studi di genere: da un lato si sono sviluppati approcci più strutturalisti e orientati all'analisi macro-sociale; dall'altro si è rafforzato l'interesse verso riflessioni e posizionamenti derivati dagli studi postcoloniali e dalla già richiamata *standpoint theory*, che ribadiscono l'importanza delle soggettività prese in considerazione e del contesto da cui provengono.

Queste nuove prospettive portano a un arricchimento e a una maggiore diversificazione degli studi di genere, trasformandoli in un campo che oggi include un dialogo intenso con approcci differenti: poststrutturalisti, postcoloniali, studi critici sulla mascolinità, studi *queer*, studi sulle identità LGBTQIA+, studi critici sulla razza e sul concetto di “bianchezza”, eco-femminismo, femminismo materialista, eccetera.

Oltre a questo movimento di specificazione, si sono andati affermando gli approcci *intersezionali* (Crenshaw, 1989; Collins, 1990) che hanno evidenziato l'interconnessione delle etichette definitorie e delle esperienze che collocano gli individui in varie posizioni nelle strutture di potere (sessiste, razziste, ageiste, omofobiche, abiliste, classiste, ecc.). Si tratta di un progetto di studi e di teoria sociale critica (Collins, 2019) che mostra come le discriminazioni non siano semplicemente additive, ma moltiplicative, e possono dare luogo a forme specifiche di oppressione che non sono solo la somma di svantaggi sociali. Una donna, nera, lesbica, disabile vive una esperienza di oppressione che non è solo la somma dello svantaggio che deriva da queste etichette stigmatizzanti singolarmente prese e sommate tra loro, ma vive l'esperienza di una discriminazione di genere che è sempre sessualizzata, di una discriminazione sessuale che è sempre anche di classe, e così via.

Parallelamente, questo campo di studi ha aperto lo sguardo anche al vissuto dei soggetti dominanti: mascolinità, bianchezza ed eterosessualità

non vengono più date per scontate, ma diventano a loro volta oggetto di studio e indagine critica. Tale cambiamento permette di problematizzare non solo le identità oppresse, ma anche le strutture di potere che condizionano chi si trova in posizione di privilegio.

Un’ulteriore sfida è rappresentata dal superamento della distinzione stessa sesso/genere (da cui, in fondo, questo campo di studi era nato) e dalla riflessione sulla compenetrazione e mutua costruzione tra materialità corporea e dato culturale, così come il superamento di binarismi (si veda l’intervento di Giuseppe Burgio nell’interessante tavola rotonda su *Gli studi di genere in Italia: passato, presente e futuro di una sfida ancora aperta*, in AG About Gender; Botto *et al.*, 2022).

In maniera analoga, queste nuove direzioni hanno portato a una frattura anche all’interno del femminismo cosiddetto “tradizionale”, che è stato messo in discussione per la sua adesione a un modello neoliberista, anche a livello accademico. Inoltre, l’attenzione crescente verso le nuove tecnologie, i social media, le tecnologie riproduttive e le “ibridazioni” sociali dovute alla mobilità e all’immigrazione ha ulteriormente caratterizzato il femminismo contemporaneo, introducendo nuove prospettive di analisi e temi di ricerca. In particolare, il movimento ecofemminista ha posto l’accento su questioni ambientali, dando voce alle donne indigene del Sud globale e ai legami tra crisi ambientale e oppressione di genere. Oltre a ciò, oggi, vi è una crescente attenzione verso le famiglie e le forme di genitorialità non eterosessuali e non binarie, così come una maggiore apertura verso le conoscenze *transgender* (*transgender knowledge*), che arricchiscono ulteriormente il campo degli studi di genere. Anche le metodologie di ricerca hanno subito un’evoluzione significativa, con un interesse verso approcci creativi e metodi misti (*mixed methods*), che permettono di esplorare il genere attraverso linguaggi e strumenti innovativi. Quello di genere, insomma, è un campo di studi tutt’altro che statico e definito nel tempo.

Conclusioni

Nonostante le sfide e le tensioni interne, il genere continua a essere una lente essenziale per comprendere le strutture sociali e per promuovere una riflessione critica sulle identità e sulle relazioni umane. I *gender studies* nascono sconfinando e proprio l’*arte dello sconfinamento* è la loro virtù. Questo carattere interdisciplinare, tuttavia, è sia un punto di forza, sia una sfida: permette infatti agli studi di genere di abbracciare tematiche complesse e globali, ma richiede anche la capacità di adattarsi e di dialogare con paradigmi teorici e metodologici diversi. Anche per questo la strada

verso la loro istituzionalizzazione è complessa e piena di ambivalenze (Amundsen, 2001). Come sottolineano Woodward e Woodward:

Gli studi di genere fanno parte di un significativo movimento verso l'interdisciplinarità in campi accademici più ampi, cosa che si riflette nelle richieste degli enti di finanziamento, nelle edizioni speciali delle riviste e nella crescita dei campi di ricerca trasversali rispetto alle discipline. È un movimento che offre vantaggi teorici e metodologici nella comprensione di mondi sociali costituiti in modo multiplo e nell'affrontare problemi globali urgenti, dalla dinamica delle migrazioni, alle geometrie di potere globali, al cambiamento climatico. Non solo la maggior parte delle grandi questioni del mondo contemporaneo è sostenuta da divisioni sociali basate anche sul genere, ma anche le questioni affrontate dalla politica di genere sono spesso il motore dell'attivismo e del cambiamento. Se c'è una cosa che distingue gli studi di genere è l'impegno verso l'interdisciplinarità intesa come sinergia tra pensiero e attivismo (2015, p. 2).

L'interdisciplinarità degli studi di genere, intesa come sinergia tra pensiero e attivismo, rappresenta una caratteristica distintiva di questo campo di ricerca e ne riflette il potenziale trasformativo. Il genere, infatti, non è solo una categoria analitica, ma una chiave per comprendere e sfidare le strutture sociali di potere al fine di modificarle. In un'epoca caratterizzata da profonde disuguaglianze sociali, cambiamenti ambientali e migrazioni globali, gli studi di genere possono offrire strumenti critici per affrontare questa problematicità e immaginare nuove forme di giustizia sociale e al contempo valorizzare le differenze.

Tuttavia, la diffusione di queste nuove prospettive non è priva di ostacoli, soprattutto in ambito accademico. In Italia, ad esempio, gli studi di genere e le metodologie interdisciplinari faticano ancora a ottenere un riconoscimento formale e a trovare cittadinanza all'interno dell'accademia: molto spesso vengono ancora insegnati *sotto mentite spoglie* (Di Cori, 2013). Questo è dovuto in parte alla rigidità dei linguaggi e dei metodi accademici tradizionali, che tendono a premiare approcci e discipline classiche a discapito della sperimentazione e dell'interdisciplinarità.

Gli studi di genere, infatti, non hanno una collocazione formale nei settori scientifico-disciplinari, ma i recenti dibattiti connessi alle questioni legate al genere e alla sessualità mostrano come le richieste di riconoscerli come settore sia anche una forma di tutela, per esempio contro movimenti anti-gender o di chi non riconosce la scientificità di queste discipline, e a rispondere alla necessità di garantire stabilità accademica alle tante studiose e studiosi in questo campo, spesso in posizioni precarie e più facilmente oggetto di attacchi. Il riconoscimento accademico potrebbe migliorare le condizioni lavorative dei ricercatori e fornire loro maggiori tutele. L'orga-

nizzazione del lavoro accademico nel contesto di una università sempre più improntata ai principi del neoliberismo apre, infine, a ulteriori sfide. Osserva Pereira (2018) che i cambiamenti negli obiettivi accademici e i modelli di governance, orientati a produttività e profitto, spingono gli studi di genere (al pari delle altre discipline) a conformarsi a standard di produttività che possono contrastare con i valori di cui sono sempre stati portatori. Ciò significa che gli studi di genere devono spesso adattarsi a pratiche di governance che minano la loro stessa missione critica. Inoltre, sostiene l'autrice, sebbene ci sia maggiore accettazione oggi rispetto a un tempo dell'approccio di genere, essa gode di un riconoscimento che è spesso superficiale, limitato o accompagnato da atteggiamenti informali di marginalizzazione: nonostante la loro accademizzazione, persiste una svalutazione epistemica di questo campo.

Di fronte a queste sfide e a queste ambivalenze, si tratta di coniugare, allora, la forza dei *gender studies* nell'abbattere i muri disciplinari con la loro necessità di costruire un muro disciplinare che li protegga e li sostenga nel riconoscimento accademico e istituzionale accanto alle altre discipline. Abitare lo spazio altrui e al tempo stesso crearne uno proprio. Il che si traduce, ad esempio, sia nell'inserimento di insegnamenti di *gender studies* entro i programmi curricolari e l'offerta formativa delle Università, sia nell'inserimento della prospettiva di genere entro gli insegnamenti esistenti; sia nella costituzione di Dipartimenti dedicati o di settori concorsuali dedicati, sia nel riconoscimento delle ricerche e degli studi entro i Dipartimenti o i settori concorsuali esistenti; sia nella creazione di linee editoriali, sia nell'attraversamento delle collane tradizionali. Non si tratta in ogni caso di un processo additivo o meramente sommatorio: si tratta di un processo rivoluzionario, che cambia le professioni, i metodi della ricerca e della didattica, i suoi risultati, il modo con cui sono comunicati. Purché ciò non vada a scapito del potenziale trasformativo che da sempre li caratterizza.

Riferimenti bibliografici

- Amundsen K. (2001), “The Institutionalization of Gender Studies: The Path to an Academic Discipline?”, *Gender and Education*, 13, 1: 89-101.
- Botto M., Burgio G., Poggio B., Sarti R., Casadei T. (2022), “Gli studi di genere in Italia: passato, presente e futuro di una sfida ancora aperta”, *AG About Gender-International Journal of Gender Studies*, 11, 21: 295-345.
- Braidotti R. (1995), *Soggetti Nomadi. Incorporazioni culturali, differenze sessuali nella teoria femminista*, Donzelli, Roma.

- Butler J. (2004), *Questione di genere: il femminismo e la sovversione dell'identità*, Feltrinelli, Milano.
- Code L. (1991), *What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge*, Cornell University Press, Ithaca.
- Collins P.H. (1990), *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, Routledge, New York.
- Collins P.H. (2019), *Intersectionality as Critical Social Theory*, Duke University Press, Durham, NC.
- Connell R. (2011), *Questioni di genere*, il Mulino, Bologna.
- Crenshaw K. (1989), "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine", *Feminist Theory and Antiracist Politics*, *University of Chicago Legal Forum*, 1: 139-167.
- Demozzi S., Ghigi R. (2024), *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*, Mondadori Università, Milano.
- Di Cori P. (2013), "Sotto mentite spoglie. Gender studies in Italia", *Cahiers d'études italiennes*, 17: 269-286.
- Downs L.L. (1993), "If 'Woman' Is Just an Empty Category, Then Why Am I Afraid to Walk Alone at Night? Identity Politics Meets the Postmodern Subject", *Comparative Studies in Society and History*, 35, 2: 414-437.
- Foucault M. (1967), *Le parole e le cose: Un'archeologia delle scienze umane*, Rizzoli, Milano.
- Ghigi R. (2023), *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, il Mulino, Bologna.
- Goffman E. (1987), *Gender Advertisements*, Harper & Row, New York.
- Harding S. (1986), *The Science Question in Feminism*, Cornell University Press, New York.
- Hartsock N. (1983), *The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism*, in Harding S., Hintikka M., eds., *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science*, Reidel, Dordrecht.
- Haraway D. (1988), "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective", *Feminist Studies*, 14, 3: 575-599.
- Longino H. (1990), *Science as Social Knowledge: Values and Objectivity in Scientific Inquiry*, Princeton University Press, Princeton.
- Lorber J. (2022), *Oltre il gender. I nuovi paradossi dell'identità*, il Mulino, Bologna.
- Nicholson L. (1996), *Per una interpretazione di "genere"*, in Piccone Stella S., Saraceno C., a cura di, *Genere: La costruzione sociale del femminile e del maschile*, il Mulino, Bologna.
- Pereira M. (2018), *The Institutionalisation of Gender Studies and the New Academic Governance: Longstanding Patterns and Emerging Paradoxes*, in Kahlert H., ed., *Gender Studies and the New Academic Governance*, Springer Fachmedien, Wiesbaden, pp. 179-200.
- Risman B. (2004), "Gender as a Social Structure: Theory Wrestling with Activism", *Gender & Society*, 18, 4: 429-450.

- Rubin G. (1975), *The Traffic in Women: Notes on the “Political Economy” of Sex*, in Reiter R., ed., *Toward an Anthropology of Women*, Monthly Review Press, New York.
- Scott J.W. (1986), “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”, *The American Historical Review*, 91, 5: 1053-1075.
- West C., Zimmerman D. (1987), “Doing Gender”, *Gender & Society*, 1, 2: 125-151.
- Woodward K., Woodward S. (2015), “Gender studies and interdisciplinarity”, *Palgrave Communications*, 1, 1: 1-5.
- Young I.M. (1990), *Throwing Like a Girl and Other Essays in Feminist Philosophy and Social Theory*, Indiana University Press, Bloomington.

Oltre il monolite. Intersezionalità e genere: una pedagogia del possibile

di *Maria Tomarchio, Emanuele Liotta*

Premessa

La ricerca si impoverisce se lo specialismo è senza ritorno; la pedagogia contemporanea, nella sua natura di scienza di confine ne prende atto, allorquando si confronta con una pluralità di sfide che riflettono la complessità delle dinamiche educative e culturali, ma, allo stesso tempo con un mondo che, per quanto ormai interconnesso, è allo stesso tempo sempre più frazionato, frammentato, scomposto.

La trattazione della prospettiva di genere, con il portato delle sue dirompenti peculiarità, è arrivata tardi in Italia; senza dubbio uno dei primi contributi cardine nel contesto delle scienze della formazione è *Dalla parte delle bambine* (1973) di Elena Gianini Belotti, che illustra sistematicamente come le aspettative e i pregiudizi di genere influenzino l'educazione di bambini e bambine. Ancora oggi, come ai tempi della pubblicazione del testo di Gianini Belotti, gli studi di genere appaiono collocati “ai margini”, affatto considerati nel loro potenziale di attraversamento e sconfinamento; per anni affidati a poche riflessioni teoriche, per di più influenzate da travisamenti delle idee marxiste che, di fatto, hanno circoscritto entro precisi limiti il valore e le reali potenzialità della differenza.

Il problema di ogni settorializzazione è, del resto, che produce una “riduzione”, mettendo in discussione la peculiarità trasversale dell’educazione: ne consegue che gli studi di genere non possono che essere intersezionali, soprattutto nella loro caratterizzazione pedagogica. È necessario evidenziare i rischi di un’eccessiva segmentazione del sapere, e sollecitare una riflessione intersezionale e integrata, che sappia creare le condizioni per accogliere i margini, le prospettive “altre” e le complessità, per comprendere e contestualizzare ad ampio raggio i processi formativi (Bocchi, Ceruti, 2007). Sullo sfondo affidato a tale premessa, il paradigma degli studi

di genere rappresenta uno strumento analitico e metodologico al servizio di una pedagogia che sappia e voglia cogliere le molteplici dimensioni dell'identità e delle esperienze umane, evitando il rischio di un approccio riduttivo e monolitico.

Intersezionalità e studi di genere

Con *intersezionalità*, concetto introdotto dalla teorica del diritto Kimberlé Crenshaw (1989), ci si riferisce alla sovrapposizione e all'interconnessione di diverse categorie di interpretazione dell'identità, genere, razza, classe, stato economico, orientamento sessuale e disabilità, che danno forma alle esperienze individuali, ora di privilegio, ora di oppressione. Riferito alla pedagogia, il costrutto dell'intersezionalità permette di guardare alle disuguaglianze educative non come fenomeni monodimensionali, ma come il risultato di un intricato intreccio di fattori sociali, culturali e strutturali; sguardo, questo, che non solo arricchisce la comprensione dei processi educativi, ma invita anche a ripensare le modalità di intervento pedagogico (Zoletto, 2023).

Gli studi di genere, in pedagogia, hanno affrontato e approfondito in un passato recente il tema della costruzione del genere e, con esso, vari aspetti legati alle connesse disuguaglianze sul terreno educativo. Oggi, l'emergere del paradigma intersezionale sollecita ancor più in tale contesto la revisione critica di ogni approccio che volesse considerare il genere una categoria isolata e sufficiente a spiegare le dinamiche di potere all'interno delle istituzioni educative (Bourdieu, 1973; Biemmi, 2020; Ghigi, 2023). Per questa via si sottoscrive, infatti, una semplificazione della complessità dell'intero panorama delle esperienze umane, ignorando il modo in cui altre dimensioni dell'identità, come l'etnia, la razzializzazione, la classe sociale ed economica, o l'orientamento sessuale, interagiscono con il genere in sede di esperienza formativa. L'intersezionalità non si impone alla nostra attenzione solo in veste di cornice teorica funzionale ad un'analisi attenta e circostanziata delle disuguaglianze, ma quale dispositivo metodologico che può guidare le pratiche educative: la prassi che ignora la pluralità delle identità rischia, infatti, di perpetuare, o addirittura aggravare, le disuguaglianze, laddove un approccio intersezionale permette di individuare e affrontare le molteplici barriere che ostacolano l'accesso ad un'educazione di qualità per tutte le persone. Si tratta di una lezione che nelle sue cornici di senso e dimensioni di riflessione pedagogica è già stata fatta, peraltro, dalla pedagogia interculturale (Macinai, 2020; Lorenzini, 2020).

Ciò su cui si intende richiamare l'attenzione è che la settorializzazione, intesa come approfondimento di un ambito specifico di ricerca, è certamente un passaggio importante in direzione dello sviluppo di conoscenze precise e dettagliate, quando però sia accompagnata dalla consapevolezza delle insidie interne a focalizzazioni generate da singole, perimetrate, chiuse prospettive sul terreno d'indagine; insidie tutte riconducibili al venir meno della capacità di cogliere la complessità dei fenomeni sociali e educativi in chiave multiprospettica e integrata.

L'assenza di un approccio intersezionale comporta una lettura incompleta e, in definitiva, impoverita delle esperienze educative, che non tiene conto delle sfaccettature meridiane che caratterizzano la vita degli individui (Strongoli, 2024). Un rischio di tal natura è particolarmente evidente nel caso di pratiche formative indirizzate ad un'educazione al genere: se queste non tengono conto ad ampio raggio delle possibili dimensioni di oppressione che si intersecano con il genere stesso, rischiano di tradursi in un'azione che finisce per privilegiare limitati gruppi di individui. Come osserva bell hooks (1994), un'educazione realmente liberatrice deve essere capace di interrogare le strutture di potere che attraversano l'esperienza educativa, riconoscendo le molteplici identità di chi si trova all'interno di un processo formativo e fornendo gli strumenti per decostruire le narrazioni dominanti.

Il costrutto dell'intersezionalità, applicata agli studi di genere in pedagogia, assume quindi una forte implicazione in termini di giustizia sociale, di equità nei contesti educativi, di strumenti teorici e metodologici atti ad analizzare in modo approfondito le radici delle disuguaglianze educative, individuando le molteplici forme di oppressione come un unico dispositivo volto ad escludere determinati gruppi.

Lungo il medesimo asse di riflessione, il fronte di una *pedagogia militante* ha fatto da apripista perché rappresenta un approccio interpretativo che non si limita ad una riflessione teorica, ma si propone attivamente per trasformare le sovrastrutture educative e sociali esistenti, mettendo in discussione le disuguaglianze di potere, verso un'emancipazione dei gruppi oppressi e un lavoro sul campo in merito a bisogni educativi interdetti e alle forme di esclusione (Tomarchio, Ulivieri, 2015). Nello specifico, la pedagogia militante si distingue per il suo impegno etico e civile: configura l'educazione non solo come un mezzo per trasmettere conoscenze, ma come uno strumento per generare azioni responsabili fondate su una progettualità educativa atta a trasformare le condizioni esistenti, in direzione della costruzione di una società giusta.

Pedagogia militante, intersezionalità e pedagogie delle differenze: alleanze per un’educazione al “possibile”

L'incontro del terreno di riflessione di una pedagogia militante con il sintagma “intersezionalità” restituisce una curvatura pedagogica orientata verso processi di liberazione, capace di pensare ciò che può essere la possibilità educativa. Uno degli aspetti centrali della prospettiva della pedagogia militante, infatti, è la critica all'idea di neutralità educativa, e il conseguente superamento di un'educazione troppo spesso concepita come un'attività scevra da implicazioni politiche. Va da sé che, in ottica transfemminista, ecologica, e militante, ogni atto educativo è *intrinsecamente* politico: ancora bell hooks (1994) scrive, infatti, che l'educazione è sempre un intervento culturale, ermeneutico, maieutico, ed è compito di chi educa assumere una postura di responsabilità verso la giustizia sociale. Freire (1970), in questo senso, aveva già descritto l'educazione come pratica di libertà, basata sul riconoscimento del valore delle esperienze vissute da chi subisce oppresioni multiple. La prospettiva militante in pedagogia restituisce spazio alle voci sommesse e sommerse dell'emarginazione, promuovendo un approccio all'apprendimento e dunque alla crescita umana basato su una conoscenza localizzata e contestualizzata, che parte dalle esperienze quotidiane e cerca di fornire una comprensione critica delle dinamiche di potere che le attraversano; creando, di conseguenza, uno spazio per la “coscientizzazione” (*conscientização*, in Freire), un processo attraverso il quale le persone diventano consapevoli delle loro condizioni di oppressione e si impegnano attivamente per cambiarle. Prende forma così un operare pedagogico che oggi auspichiamo sempre ancorato ad una prospettiva intersezionale, poiché la consapevolezza delle condizioni di oppressione non può essere pienamente raggiunta se non si comprendono tutte le dimensioni che contribuiscono a costituire l'oppressione stessa. «È necessario prendere coscienza del proprio stato, della propria collocazione nel contesto sociale, di ciò che veramente possiamo fare, delle vie che ci sono aperte, del tratto di cammino che siamo in grado di percorrere, delle difficoltà che incontriamo» (De Bartolomeis, 1969, pp. 18-19).

Riflessioni di tal natura implicano oggi una presa di posizione ispirata dalle teorie ecofemministe, postcoloniali, *queer*, e di matrice marxista, che vedono l'educazione come uno spazio di dialogo, a tratti persino di conflitto, ove questo sia generativo e trasformativo; un superamento definitivo, in sostanza, di ogni forma di paternalismo, e un rifiuto di un rapporto asimmetrico tra chi educa e chi è educato, a favore di una dialettica co-costruita, di una maieutica che domanda e si domanda, che cerca di

scoprire il “non-noto” (Dolci, 1988, 1996). Le scienze dell’educazione contemporanee hanno valorizzato al loro interno approcci che riconoscono il sapere educativo come un’entità complessa, sfidando le narrazioni e le vecchie strutture culturali, in una ricerca che non si limita a includere prospettive diverse, ma ridefinisce il sapere come una costruzione sociale situata, plurale e riposiziona i ruoli del sapere all’interno di una dimensione della politica, che è «necessaria nei fenomeni che si studiano, in quanto questi riguardano rapporti di forze, influenze socio-culturali, la distribuzione del potere e delle opportunità» (De Bartolomeis, p. 18). La domanda allora non è più semplicemente “chi includere?”, ma come decostruire le strutture di conoscenza che producono esclusione. Judith Butler, con la sua critica alla normatività di genere, ha evidenziato proprio in questo senso come le identità non siano altro che *performance* negoziate in contesti di potere, invitando la pedagogia a educare a plurime socializzazioni delle identità (Butler, 1999).

Da ciò, la pedagogia delle differenze, nata come risposta ai limiti dell’universalismo educativo, impegnata nel proporre un nuovo significato delle discrepanze, delle divergenze stesse, guardando al margine non come area di confine, ma come zona di intersecazione, contaminazione e rinegoziazione, riformulazione e messa in discussione, senza scadere in operazioni di mera tolleranza superficiale o simbolica (Lopez, 2018).

La convergenza dei soprarichiamati paradigmi richiede un’analisi profonda delle strutture di potere implicite, non solo nei contesti educativi, ma in ogni forma di “estensione” sociale, e un ripensamento radicale delle pratiche educative e pedagogiche, con un chiaro riferimento alle teorie critiche e post-strutturaliste delle scienze dell’educazione; rappresenta un’alleanza epistemologica, non occasionale ma strutturale e strategica, tra approcci e teorie che mirano a costruire una visione condivisa in ordine a come il sapere debba essere interpretato e trasmesso. Questa unione di alfabeti teorico-pratici deve essere vista come un patto di *r-esistenza*, un impegno che sappia non solo riconoscere, ma anche sovvertire; non solo revisionare, ma anche riconfigurare e ripensare le fondamenta stesse della pratica educativa.

Intersezionalità, genere e differenze: i vettori di un’educazione trasformativa contro i limiti del monolito

«Any experience is miseducative that has the effect of arresting or distorting the growth of further experience» ricorda Dewey (1938, p. 25) che sembra così confermare l’opportunità di una confluenza paradigmatica tra

pedagogia militante, pedagogia di genere e pedagogia delle differenze, poiché pone in luce l'importanza di evitare ogni “specialismo” che, se non trasformativo, se non arricchente, genera processi formativi bloccati entro una ripetitività senza ritorno. Del pari se una riflessione pedagogica non è orientata alla creazione di nuovi paradigmi, alla continua messa a punto di quelli esistenti, diventa arida e perde ogni potenziale generativo, la sua stessa capacità di far sviluppare una cittadinanza consapevole e operante, in grado di riflettere criticamente sul mondo circostante e di agire per il cambiamento.

Si tratta di una ricerca che non è pura e semplice avventura del pensiero, che assume una forte incidenza sociale, che viaggia controcorrente, e non solo rispetto alle vedute comuni e alle ideologie e agli interessi degli attuali centri di potere, che «deve affermarsi come uno dei mezzi per il miglioramento delle relazioni tra gli uomini e delle istituzioni in cui essi vivono; che deve cioè essere sentita e vissuta come un metodo rivoluzionario, come rottura che contrasti ogni gradualismo facilmente riassorbibile dalla tradizione» (De Bartolomeis, 1969, p. 263).

Alla luce delle riflessioni fin qui condotte l'educazione si impone alla nostra attenzione come un processo di agentività e di costruzione di senso, e non solo in termini di acquisizione di “competenze”, di costruzione nella forma di processo lineare, piuttosto quale percorso aperto, in termini di formazione di una coscienza sociale e politica, sospinta dal bisogno di nuovi linguaggi e di continuo esercizio che sviluppi attitudini ad affrontare la complessità del reale. In tale ottica, si rende necessario un approccio pedagogico che rifiuti la “color-blindness” e l'indifferenza alle differenze, poiché entrambe finiscono per alimentare e perpetuare le dinamiche di esclusione (bell hooks, 1990; Atehortúa, 2020). Se si vuole fondatamente riconoscere il valore delle differenze culturali, di genere e di orientamento sessuale, queste non vanno intrappolate e immobilizzate nella logica del “dato di fatto”, quanto piuttosto chiamate ad assumere una dimensione attiva nella costruzione di relazioni educative autentiche. Questo approccio richiede formazione continua, predisposizione alla decostruzione delle proprie convinzioni e impegno verso una pratica educativa che sia sempre più responsabile e che sia incline ad essere perturbabile.

Volendo richiamare in sintesi gli ostacoli e i limiti strutturali e concettuali che in Italia può incontrare un approccio all'educazione intersezionale e trasformativo, limiti che impediscono una piena realizzazione dei suoi obiettivi emancipativi (Biemmi, Leonelli, 2016; Biemmi, Mapelli, 2023) tra le prime ci sembra di poter enumerare le seguenti criticità:

- una recrudescenza della cultura educativa trasmisiva, che trascura la dimensione dialogica della ricerca e del sapere e che oggi trova supporto anche in un uso meccanico e meramente strumentale della tecnologia;

- un indebolimento delle politiche educative rivolte alla valorizzazione delle minoranze e delle differenze culturali, che lascia un vuoto di pratiche, di sperimentazioni e di esperienze, spesso lasciate all'iniziativa individuale, senza una visione coordinata che garantisca l'efficacia e la sostenibilità di una pedagogia di genere intersezionale a livello nazionale;
- una polarizzazione politica e sociale rispetto alle tematiche di genere e di identità sessuale, oggetto di acceso dibattito tra le parti, che ostacola l'integrazione delle stesse nei curricula scolastici, limitando la libertà delle agenzie educative di trattare apertamente questioni relative alla diversità di genere e all'orientamento sessuale;
- modelli valutativi poco flessibili e scarsamente adattabili alle differenze;
- una certa resistenza culturale alla pedagogia delle differenze, come tendenza a proporre una narrativa volta a rimuovere le “divergenze”;
- una formazione iniziale e in *fieri* di chi educa carente di sensibilità intersezionale, carattere che si riflette poi nella pratica educativa quotidiana.

Sono limiti strutturali, formativi, culturali e politici dell'educazione in Italia, che pongono ostacoli significativi all'implementazione di un approccio intersezionale trasformativo, e che richiedono riforme sistemiche e un cambiamento culturale che valorizzi appieno le potenzialità della pedagogia intersezionale e delle differenze.

In conclusione, l'intersezionalità applicata alla pedagogia rappresenta non solo una sfida epistemologica, ma anche una pratica etica che invita a ripensare l'educazione come uno strumento di emancipazione. L'obiettivo di una pedagogia intersezionale, militante e che abbracci la complessità delle differenze, di una pedagogia *anti-monolitica*, è quello di formare persone consapevoli delle proprie posizioni di privilegio o marginalità, capaci di interrogarsi criticamente sulle strutture sociali che contribuiscono a definire queste posizioni e di agire per la costruzione di una società più giusta ed equa.

Riferimenti bibliografici

- Atehortúa J.V. (2020), “A decolonial pedagogy for teaching intersectionality”, *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(1), 156-171.
- bell hooks (1990), *Yearning: Race, gender, and cultural politics*, Routledge, Londra (trad. it.: *Elogio del margine*, Tamu Edizioni, Napoli, 2020).
- bell hooks (1994), *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*, Routledge, Londra (trad. it.: *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano, 2020).

- Biemmi I., Leonelli S. (2016), *Gabbie di genere: retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Biemmi I. (2020), “Orientare nell’ottica della parità di genere: una riflessione pedagogica”, *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35): 121-130.
- Biemmi I., Mapelli B. (2023), *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*, Mondadori Università, Milano.
- Bocchi G., Ceruti M. (2007), *La sfida della complessità*, Mondadori, Milano.
- Bourdieu P. (1973), *Cultural reproduction and social reproduction*, in Brown R. (a cura di), *Knowledge, education, and cultural change*, Routledge, Londra, pp. 71-112.
- Butler J. (1999), *Gender trouble. Feminism and the subversion of Identity*, Routledge, Londra (ed. consultata: *Questioni di genere. Il femminismo e la sovversione dell’identità*, Laterza, Roma, 2017).
- Crenshaw K. (1989), “Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics”, *University of Chicago Legal Forum*, 1, 8.
- De Bartolomeis F. (1969), *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano.
- Dewey J. (1938), *Experience and education*, Touchstone, New York.
- Dolci D. (1988), *Dal trasmettere al comunicare*, Sonda Edizioni, Milano.
- Dolci D. (1996), *La struttura maieutica e l’evolverci*, La Nuova Italia, Firenze.
- Freire P. (1970), *Pedagogia do oprimido* (trad. it.: *Pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino, 2022).
- Ghigi R. (2023), *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all’età adulta*, il Mulino, Bologna.
- Gianini Belotti E. (1973), *Dalla parte delle bambine: l’influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Feltrinelli, Milano.
- Lorenzini S. (2020), *Pedagogia di Genere e Pedagogia Interculturale: una sinergia necessaria*, in Nardone R., Crivellaro F., a cura di, *Educazione e questioni di genere. Percorsi formativi e pratiche educative tra scuola e territorio*, FrancoAngeli, Milano, pp. 54-69.
- Macinai E. (2020), *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*, Mondadori, Milano.
- Strongoli R.C. (2024), “Pedagogia ecofemminista meridiana. Decolonizzazioni e intersezionalità educative”, *Educational Reflective Practices*, (1).
- Tomarchio M., Ulivieri S., a cura di (2015), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa.
- Zoletto D. (2023), “Un approccio intersezionale alla ricerca pedagogica in scuole e comunità ad alta complessità socioculturale”, *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 134-140.

*Educazione inclusiva e giustizia sociale:
studi queer e femministi e decoloniali
per contrastare violenza e discriminazione a scuola*

di *Tiziana Chiappelli*

Disparità formative e discriminazione: forme di violenza negli ambienti scolastici tra sessismo e razzismo

Negli ultimi anni, il dibattito sull'inclusione scolastica e le pari opportunità formative ha messo in evidenza la necessità di affrontare in modo mirato le disuguaglianze che colpiscono studenti LGBTIQ+ e appartenenti a minoranze etniche. Secondo il report *Promoting Diversity and Inclusion in Schools in Europe* (Eurydice, 2023), gli studenti appartenenti a queste categorie continuano a essere svantaggiati rispetto ai loro coetanei, con risultati scolastici inferiori e una maggiore esposizione a discriminazioni:

People with certain characteristics may face more barriers to accessing resources, such as quality mainstream education, and they may be discriminated against. Discrimination can be structural (e.g. segregation policies or a lack of resources to meet specific needs); it can be compounded by prejudice (both intentional and unintentional), and it can be multifaceted (e.g. bullying of LGBTIQ+ students in schools, which might be compounded if teachers are not adequately trained on how to react) (Eurydice, 2023, p. 10).

In molte scuole europee, la mancanza di formazione specifica per il personale scolastico contribuisce a perpetuare un clima di esclusione. In Italia, il report dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (*Nuove generazioni di origine immigrata: Focus sulla condizione femminile*, 2023) sottolinea come le ragazze di origine immigrata affrontino ostacoli complessi legati a stereotipi di genere e barriere linguistiche. Il 37% di queste ragazze riferisce di aver subito discriminazioni a scuola, mentre molte dichiarano di non sentirsi rappresentate nei materiali educativi utilizzati in classe. Inoltre, il report richiama la necessità di implementare strategie

educative che garantiscano un'educazione rispettosa della diversità e promuovano un senso di appartenenza. La mancanza di politiche scolastiche adeguate contribuisce a perpetuare un clima di intolleranza e disegualanza nelle scuole, come evidenziato dal rapporto *Promoting Diversity and Inclusion in Schools in Europe* (Eurydice, 2023). Il report sottolinea che gli studenti con background migratorio, LGBTIQ+ e appartenenti a minoranze etniche continuano a essere tra i gruppi più vulnerabili, con scarse strategie mirate a livello nazionale. Nonostante l'adozione da parte della *Strategia Nazionale LGBT+ per la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni per orientamento sessuale e identità di genere 2022-2025* (Dipartimento Pari Opportunità e UNAR, 2022) in Italia, resta evidente la necessità di implementare misure concrete per garantire un ambiente scolastico sicuro e inclusivo. Il rapporto invita le autorità scolastiche a sviluppare programmi formativi per il personale e strategie che promuovano il rispetto della diversità e il contrasto alla discriminazione. I dati riportati evidenziano la necessità di approcci educativi più inclusivi e sensibili sia a livello di sistema istituzionale che di metodologie e pratiche didattiche quotidiane (Eurydice, 2023). Per questo motivo, gli studi queer, femministi e decoloniali rappresentano oggi approcci fondamentali per ripensare il ruolo delle istituzioni educative, favorendo una maggiore giustizia sociale e un'integrazione autentica per le fasce che vivono situazioni di vulnerabilità. Questi studi non solo sfidano il sistema di valori *mainstream*, tarato su una idea di normalità avulsa dal dato concreto, ma offrono anche strumenti per analizzare e comprendere le interconnessioni che esistono tra le diverse forme di oppressione, come dimostrato dalla teoria intersezionale di Crenshaw (1989) e possono fornire indicazioni per strategie e politiche educative. Le violenze e le discriminazioni di genere esercitano un impatto profondamente negativo sui percorsi educativi delle ragazze, limitando le opportunità di apprendimento e sviluppo personale. La violenza di genere, che può manifestarsi in diverse forme – dalla molestia verbale fino a vari gradi di aggressioni fisiche – compromette infatti la fiducia delle ragazze e dei ragazzi e la loro motivazione a partecipare attivamente al processo educativo. Autrici femministe come bell hooks (1994) suggeriscono che un ambiente scolastico sicuro e inclusivo è essenziale per lo sviluppo del potenziale umano (Nussbaum, 2010), poiché promuove una cultura in cui le studentesse possono crescere senza timori di giudizi o discriminazioni. La realtà delle molestie in abito educativo e delle discriminazioni riduce il coinvolgimento scolastico delle ragazze, specialmente per coloro che già vivono in condizioni di vulnerabilità.

Anche i processi di razzializzazione agiscono come una barriera invisibile, che influenza l'autostima e la percezione del proprio valore da

parte delle ragazze e ragazzi migranti e/o appartenenti a minoranze. Il pregiudizio razziale può emergere sia nelle interazioni quotidiane con pari e docenti, sia in pratiche istituzionali implicite che relegano queste studentesse a ruoli marginali o che sottovalutano le loro capacità (Macias, Genz, Resvoll, 2020). Come illustrano i lavori di Said (1978) e Spivak (1988), tali processi di razzializzazione rafforzano i confini tra identità “dominanti” e “subalterne”, limitando l’accesso a risorse educative e professionali di qualità. Studi recenti evidenziano che ragazze appartenenti a minoranze etniche o con background migratorio spesso affrontano esperienze di discriminazione che rendono arduo il percorso educativo, esacerbando l’isolamento e l’esclusione sociale. Ad esempio, il lavoro di Evans-Winters (2021) sulla razzializzazione e le disuguaglianze educative incentrato sulle ragazze nere, sottolinea come le intersezioni tra razza, classe e genere determinano esperienze diverse di oppressione e privilegio nelle scuole, mentre il *World Yearbook of Education* (2023), a cura di Janelle Scott, analizza annualmente nel dettaglio come la razzializzazione e logiche escludenti negli ambiti della cittadinanza e della giustizia sociale influenzino l’accesso alle risorse educative e professionali, specialmente per le minoranze etniche in contesti globali. Come delineato dalla teoria intersezionale, le giovani appartenenti a gruppi marginalizzati sperimentano dunque una combinazione unica di oppressioni basate su genere e “razza”, intesa come categoria sociale e non certo biologica, che influenza in modo drammatico il loro benessere e la loro partecipazione scolastica.

L’importanza degli studi queer e femministi nelle pratiche educative

Affrontare queste problematiche richiede l’adozione di approcci educativi che integrino una sensibilità verso la violenza di genere e la discriminazione razziale, adottando politiche scolastiche attive contro le molestie. La formazione degli insegnanti su questi temi e l’implementazione di pratiche educative decoloniali, queer e femministe possono contribuire a creare ambienti di apprendimento dove ragazzi e ragazze appartenenti a fasce marginalizzate, possano sentirsi sicuri e valorizzati, trovando lo spazio necessario per esprimere appieno il loro potenziale. Seguendo il concetto di “conscientização” di Paulo Freire (1970), e in opposizione simmetrica alla teoria della riproduzione di Bourdieu (1970), il processo educativo può diventare uno strumento di liberazione, capace di sfidare le strutture sociali egemoniche e di supportare la costruzione di una cittadinanza attiva e consapevole. Questo approccio si allinea profondamente con le pedagogie

femministe e queer, che promuovono una comprensione critica delle dinamiche di potere e delle disuguaglianze sociali. Le pedagogie femministe, ad esempio, mettono in luce come le norme di genere e le strutture patriarcali influenzino l'educazione, incoraggiando gli/le studenti a riconoscere e contestare tali oppressioni (Tong, 2009). Allo stesso modo, le pedagogie queer sfidano le convenzioni tradizionali sull'identità e la sessualità, promuovendo spazi di apprendimento inclusivi dove tutti gli adolescenti possono esplorare liberamente le proprie identità (Bakhtin, 1984). In questo contesto, è fondamentale che tutti gli adolescenti, indipendentemente dal loro background culturale o identità di genere, possano sentirsi rappresentati e valorizzati (Freire, 1970; bell hooks, 1994). Il già richiamato approccio intersezionale diventa quindi un concetto chiave per analizzare come le diverse forme di oppressione si intersecano e influenzano l'esperienza educativa, e mette in luce come le pratiche educative debbano essere sensibili a queste complessità per garantire un'inclusione autentica.

Gli studi queer e femministi hanno evidenziato come le gerarchie di genere e le norme sessuali influenzino non solo i contenuti dei curricula, ma anche le modalità con cui la conoscenza viene trasmessa e validata. L'approccio queer, come affermato da López-Pereyra e Merse (2019), mira a decostruire le strutture di potere patriarcali e cisnormative, promuovendo un apprendimento dialogico e collaborativo che sfida le norme di genere predefinite. L'educazione dovrebbe quindi diventare un processo critico e (auto)riflessivo, capace di mettere in discussione le categorie normative che regolano le relazioni di potere. Questo approccio è essenziale per creare spazi educativi inclusivi in cui gli adolescenti possano esplorare la loro identità senza timore di giudizi o esclusione. L'educazione, vista attraverso la lente del femminismo e degli studi queer, diventa così uno spazio di trasformazione, dove tutti gli adolescenti sono incoraggiati a sviluppare una consapevolezza critica rispetto alle disuguaglianze di genere, razza e sessualità (bell hooks, 1994; Burgio, 2021). In particolare, la teoria queer si concentra sull'importanza della fluidità delle identità e delle esperienze, riconoscendo che le categorie di genere e sessualità non sono fisse, ma socialmente costruite e in continua evoluzione (Butler, 1990). Di conseguenza, è fondamentale adottare approcci pedagogici che incoraggino la discussione aperta, promuovendo un'educazione che non solo informi, ma formi anche cittadini consapevoli delle complessità delle loro identità (Burgio, Lopez, 2023). La promozione di un'educazione inclusiva che integri le teorie queer e femministe permette di affrontare le oppressioni e le ingiustizie subite da adolescenti, specialmente quelli appartenenti a minoranze etniche o sessuali, creando così un ambiente di apprendimento più equo e giusto (Lopez, 2018). In particolare, è necessario considerare che le aule scola-

stiche sono sempre più popolate da bambini e bambine, ragazzi e ragazze con background molto vari, che portano con sé esperienze e vissuti molto variegati, influenzati da contesti familiari, culturali e socio-economici differenti. Questo contesto richiede un ripensamento delle metodologie didattiche, dei contenuti e degli approcci educativi, affinché possano rispondere efficacemente alle esigenze di tutti gli studenti (Fujino *et al.*, 2018). Gli studenti razzializzati, ad esempio, possono sperimentare dinamiche di esclusione che non solo si fondano sulla loro origine etnica, ma su genere e la classe sociale, o ancora sulla contrapposizione tra abilità e disabilità o altre caratteristiche che determinano chi sta sopra o sotto la linea del potere (Yuval-Davis, 2011). La narrazione dominante spesso attua un processo di *femminilizzazione* o di *razzializzazione* di questi studenti, proiettando su di loro stereotipi di vulnerabilità che li marginalizzano ulteriormente nel contesto educativo (Morris, 2016). L'adozione di metodologie pedagogiche intersezionali, che considerano le diverse dimensioni delle identità e delle esperienze degli studenti, è cruciale per garantire che tutti gli adolescenti possano sentirsi anzitutto *visti*, *riconosciuti*, *accolti* e valorizzati nel contesto educativo. In questo modo, l'educazione diventa un potente strumento di emancipazione, in grado di sfidare le norme sociali oppressive e di promuovere una società più giusta e inclusiva (Freire, 1970; bell hooks, 1994). Implementare approcci che riconoscano e valorizzino la diversità degli studenti non solo migliora il loro benessere, ma favorisce anche un ambiente di apprendimento più ricco e stimolante, capace di preparare gli adolescenti a vivere in una società complessa e interconnessa (López, 2019).

Il contributo del progetto FREASCO nell'affrontare il sessismo e le molestie nelle scuole

Le esperienze di violenza di genere, le discriminazioni e i processi di razzializzazione, influenzano profondamente i percorsi formativi delle ragazze, soprattutto quelle con background migratorio o appartenenti a minoranze. Le istituzioni educative – incluse scuole e università – non sono immuni da episodi di sessismo e molestie, che possono limitare le opportunità educative e professionali delle giovani (Biemmi, Chiappelli, Guirado, 2021). In molte scuole e università, le ragazze affrontano forme di violenza intersezionale che si sovrappongono alla già complessa condizione di vulnerabilità di genere. Tali dinamiche non solo danneggiano il benessere psicosociale delle studentesse, ma le pongono in una condizione di svantaggio che mina la loro capacità di partecipare attivamente e con fiducia alla vita scolastica e accademica. La violenza di genere e la discri-

minazione possono includere molestie verbali e fisiche, aggressioni sessuali e pressioni legate all'età, alla posizione lavorativa o allo status migratorio (Calloni, 2009; Romito, Feresin, 2019). Questi atti non solo violano i diritti umani fondamentali delle ragazze e delle giovani donne, ma contribuiscono a una cultura educativa in cui le disuguaglianze sono normalizzate e raramente affrontate apertamente: esse sono radicate in rapporti di potere consolidati che continuano a riprodurre stereotipi e a sostenere una struttura sociale gerarchica e sessista (Connell, 2005; MacKinnon, 2017). La violenza e la discriminazione di genere sono di fatto riprodotte e rafforzate da norme sociali, leggi e pratiche istituzionali che mantengono disuguaglianze di potere tra i generi (Walby, 2023). Il progetto europeo FREASCO (*Free from Sexism and Sexual Harassment at School*) ha offerto un contributo significativo nell'affrontare il sessismo e le molestie nei contesti scolastici e universitari. L'obiettivo principale del progetto è stato quello di individuare e prevenire le dinamiche discriminatorie che penalizzano in modo particolare le ragazze e i giovani con background migratorio o appartenenti a minoranze. FREASCO ha evidenziato come le scuole non siano solo luoghi di apprendimento, ma anche spazi in cui le disuguaglianze strutturali e culturali trovano spesso terreno fertile, manifestandosi attraverso comportamenti sessisti, molestie e forme di discriminazione sistematica (Biemmi, Chiappelli, Guirado, 2023). Secondo il rapporto finale del progetto, molti episodi di sessismo e molestie nelle scuole rimangono sommersi, per mancanza di sistemi di segnalazione adeguati o per timore di ritorsioni, evidenziando la necessità di strumenti pratici come piattaforme anonime di denuncia, corsi di formazione per docenti e studenti, linee guida per sviluppare politiche scolastiche più inclusive basandosi su metodologie partecipative che coinvolgano tutte le componenti della comunità scolastica, promuovendo una cultura del rispetto e della parità. La prevenzione del sessismo e delle molestie deve essere integrata nelle politiche scolastiche come un obiettivo strategico, con programmi che promuovano la riflessione critica e la sensibilizzazione fin dai primi anni di scuola. L'educazione può essere dunque uno strumento potente per sfidare le disuguaglianze strutturali, creando ambienti di apprendimento più sicuri. Il focus sulle intersezioni tra genere, razza e classe sociale, con un'attenzione particolare ai percorsi educativi delle ragazze con background migratorio (AGIA, 2019) mostra come l'integrazione di pratiche pedagogiche intersezionali può ridurre significativamente le barriere che ostacolano l'apprendimento e il benessere delle studentesse vulnerabilizzate (Lorenzini, Cardellini, 2018; Chiappelli, Bernacchi, 2024).

Promuovere il rispetto delle differenze e l'equità: indicazioni per politiche di intervento efficaci

L'integrazione di approcci queer, femministi e decoloniali nel sistema educativo rappresenta una delle strategie più innovative e necessarie per affrontare le forme di oppressione che si manifestano nelle scuole. Questi approcci, che coniugano una profonda analisi critica delle strutture sociali con un'attenzione alle esperienze individuali, permettono di creare ambienti educativi che favoriscono l'inclusione, il rispetto e la giustizia sociale. Attraverso l'adozione di pratiche dialogiche, metodologie partecipative e politiche scolastiche attive, è possibile trasformare le scuole in spazi di emancipazione dove tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background o dalla loro identità, possano sentirsi accolti, valorizzati e protetti. Tali pratiche richiedono un impegno continuo da parte delle istituzioni educative per ripensare non solo i contenuti, ma anche i metodi e le strutture del sistema scolastico.

Formazione del corpo docente e costruzione di una comunità educante: è indispensabile avviare programmi di formazione strutturati per il personale docente, che integrino le didattiche queer, femministe e decoloniali con strumenti pratici per affrontare discriminazioni, molestie e violenze. La scuola, però, non può agire in isolamento: è fondamentale promuovere il concetto di *comunità educante*, che coinvolga attivamente tutti gli attori sociali. Famiglie, associazioni del territorio, enti pubblici, e realtà del privato sociale devono collaborare per affrontare le discriminazioni in maniera sistematica e condivisa. Questa sinergia consente di costruire reti di supporto che rafforzano l'azione educativa della scuola.

Curricula decolonizzati e sensibilizzazione permanente: ridefinire i curricula per includere una pluralità di saperi e prospettive è un passo cruciale, ma deve essere affiancato da attività di sensibilizzazione continue. È necessario educare studenti, insegnanti e comunità allargate ai temi della diversità culturale, delle identità di genere e delle pari opportunità, sviluppando consapevolezza critica rispetto a stereotipi e dinamiche discriminatorie. Questo processo richiede un impegno costante per formare cittadini capaci di riconoscere e contrastare le ingiustizie.

Strategie e strumenti di intervento ad ampio raggio: per affrontare efficacemente episodi di violenza, molestie e discriminazione, è fondamentale sviluppare strategie integrate e strumenti operativi che agiscano su più livelli. Tali interventi devono comprendere:

- l'implementazione di politiche anti-molestie e sistemi di segnalazione anonimi;
- l'organizzazione di laboratori e workshop per studenti, docenti e famiglie, che offrano strumenti per riconoscere e affrontare situazioni problematiche;
- la promozione di buone pratiche all'interno e all'esterno della scuola, in collaborazione con enti pubblici e privati, creando un impatto positivo sul contesto circostante.

Influenza sull'ambiente educativo e sociale: le azioni di contrasto alla discriminazione devono estendersi oltre i confini della scuola, influenzando positivamente tutto l'ambiente sociale. Campagne di sensibilizzazione rivolte alla comunità, progetti di collaborazione con il territorio e momenti di confronto intergenerazionale possono contribuire a creare un contesto più accogliente e inclusivo per gli adolescenti. La scuola, in questa visione, diventa il fulcro di un'azione trasformativa che coinvolge l'intera società.

Focus sugli adolescenti e la socializzazione tra pari: l'adolescenza è un periodo particolarmente delicato per la costruzione delle identità sessuali e di genere, oltre che per i processi di socializzazione tra pari. Le scuole devono adottare approcci che favoriscano il dialogo e l'empatia, creando spazi sicuri dove gli adolescenti possano esplorare e affermare la propria identità senza timore di giudizi o discriminazioni. Pratiche partecipative, come i laboratori di narrazione o i “Dialogic Literary Gatherings” possono essere strumenti efficaci per affrontare temi complessi in un ambiente di ascolto e rispetto reciproco.

Promuovere una cultura del rispetto e dell'inclusione: ogni istituzione educativa deve impegnarsi a costruire una cultura in cui le differenze siano accolte e considerate una risorsa. Questo obiettivo richiede non solo formazione e interventi mirati, ma anche un cambiamento culturale che abbracci l'intera comunità scolastica e sociale, riducendo al minimo le barriere alla partecipazione e al benessere degli adolescenti.

Promuovere una scuola capace di agire in sinergia con il territorio, sensibile alle esigenze degli e delle adolescenti e impegnata in una costante riflessione sui temi dell'inclusione, significa costruire un modello educativo che forma individui consapevoli e responsabili. La scuola, come parte di una comunità educante, diventa il motore per il cambiamento sociale, preparando i più giovani ad affrontare le complessità di un mondo in continua evoluzione con strumenti culturali, etici e relazionali solidi.

Riferimenti bibliografici

- AGIA – Autorità Garante Infanzia Adolescenza (2019), *L'inclusione e la partecipazione delle nuove generazioni di origine immigrata. Focus sulla condizione femminile*. Testo disponibile al sito: www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/nuove-generazioni-origine-immigrata-focus-condizione-femminile.pdf (03/11/2024).
- Bakhtin M.M. (1984), *Problems of Dostoevsky's Poetics*, University of Minnesota Press, Minneapolis, ed. originale 1929.
- bell hooks (1994), *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York.
- Biemmi I., Chiappelli T., Guirado P. (2021), *Free from Sexism and Sexual Harassment at School (FREASCO): Final Report*.
- Biemmi I., Chiappelli T., Guirado S. (2023), “Gender discrimination and good practices to combat it in Academia: The results of an exploratory research conducted in three Italian universities within the framework of the European project FREASCO”, *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 18(3): 107-121. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/16636>.
- Bourdieu P. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, Paris.
- Burgio G. (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, FrancoAngeli, Milano.
- Burgio G., Lopez A.G., a cura di (2023), *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*, FrancoAngeli, Milano.
- Butler J. (1990), *Gender trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge, New York-London.
- Calloni M. (2009), *Intercultural practices: Creating Bridges, Making Connections*, in Anim-Addo J., Covi G., Karavanta M., eds., *Interculturality and Gender*, Mango Publishing, Coral Gables, pp. 225-245.
- Chiappelli T., Bernacchi E. (2024), *Genere e Generazioni. Forme di attivismo femminista e antirazzista delle nuove generazioni con background migratorio*, FrancoAngeli, Milano.
- Connell R.W. (2005), *Masculinities* (seconda edizione), Polity Press, Cambridge.
- Crenshaw K. (1989), “Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics”, *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1): 139-167. <https://doi.org/10.15779/Z38CZ8B>.
- Dipartimento Pari Opportunità e UNAR (2022), *STRATEGIA NAZIONALE LGBT+ 2022-2025 per la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni per orientamento sessuale e identità di genere*. Testo disponibile al sito: <https://unar.it/portale/documents/20125/113907/Strategia+nazionale+LGBTI%2B+2022+rev+A.pdf/8f04f55a-ee93-92b5-2bf3-d5bd59e7c163?t=1665040970207> (03/11/2024).
- Eurydice (2023), *Promoting Diversity and Inclusion in Schools in Europe*. Publications Office of the European Union. Testo disponibile al sito: <https://>

- eurydice.indire.it/pubblicazioni/promoting-diversity-and-inclusion-in-schools-in-europe/ (03/11/2024).
- Evans-Winters V.E. (2021), “Race and gender intersectionality and education”, *Oxford Research Encyclopedia of Education*, Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1345>.
- Freire P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, Herder and Herder, New York.
- Fujino D.C., Gomez J.D., Lezra E., Lipsitz G., Mitchell J., Fonseca J. (2018), “A transformative pedagogy for a decolonial world”, *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(2): 69-95. <https://doi.org/10.1080/10714413.2018.1442080>.
- Giroux H.A. (2014), “When Schools Become Dead Zones of the Imagination: a Critical Pedagogy Manifesto”. Trad. in italiano in *Formazione & Insegnamento*, 12(4): 39-52. Testo disponibile al sito: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1610> (03/11/2024); testo originale disponibile al sito: www.truth-out.org/opinion/item/18133-when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto (03/11/2024).
- ILGA-Europe (2021), *Annual Review of the Human Rights Situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex People in Europe and Central Asia*, ILGA-Europe, Brussels. www.ilga-europe.org (03/11/2024).
- López-Pereyra M., Merse T. (2023), “Pedagogías queer: práctica educativa crítica y afirmativa”, *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 53(2): 7-13.
- Lopez A.G. (2018), *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, ETS, Pisa.
- Lorenzini S., Cardellini M. (2018), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, FrancoAngeli, Milano.
- Macias T., Genz M., Resvoll A. (2020), “Intersectionality and educational equity: Approaches to addressing systemic inequality”, *Educational Theory and Practice*, 12(3): 189-204.
- MacKinnon C.A. (2017), *Butterfly politics: Changing the world for good*, The Belknap Press of the Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Ministero dell'Istruzione (2022), *Rapporto sulla discriminazione e inclusione nelle scuole italiane*.
- Morris M.W. (2016), *Pushout: The criminalization of Black girls in schools*, The New Press.
- Nussbaum M.C. (2010), *Not for profit: Why democracy needs the humanities*, Princeton University Press.
- Romito P., Feresin M. (2019), *Le molestie sessuali. Riconoscerle, combatterle, prevenirle*, Carocci, Roma.
- Spivak G.C. (1988), *Can the Subaltern Speak?*, in Nelson C., Grossberg L., eds., *Marxism and the Interpretation of Culture*, University of Illinois Press, Urbana, pp. 271-313.
- Tong R. (2009), *Feminist Thought: A More Comprehensive Introduction*, Westview Press, Boulder.
- Walby S. (2023), *Authoritarianism, violence, and varieties of gender regimes: Violence as an institutional domain*, in *Women's studies international forum*, vol. 98, Pergamon, Oxford, pp. 95-111.
- Yuval-Davis N. (2011), *The politics of belonging: Intersectional contestations*, Sage Publications, London.

Ambiti di intervento

Condizionate nel consenso, esposte alla violenza: i percorsi delle donne migranti

di *Valentina Guerrini*

Il rischio di emarginazione multipla

L'incremento di attenzione da parte delle scienze umane e sociali verso "nuovi" soggetti sociali, quali le donne immigrate, risale a qualche decennio fa quando, tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta, in un periodo di crescita esponenziale dei flussi migratori, anche le donne si connotano proprio per le diverse modalità e scopi di immigrazione. Le donne, infatti, talvolta sono arrivate per ricongiungimento familiare con il coniuge, magari portando anche i figli oppure per prime, essendo alla ricerca di un lavoro e di un nuovo percorso di vita. Oltre a queste motivazioni, vi sono anche donne rifugiate e vittime di tratta e di sfruttamento sessuale. Quest'ultime sono particolarmente "invisibili e silenziose", quasi sempre doppiamente sfruttate, dai "clienti", dai loro aguzzini, dal sistema sociale. Tutto questo rende la realtà migratoria femminile assai diversificata e complessa (Cambi, Campani, Ulivieri, 2003; Ulivieri, Pace, 2012). Parlare di donne immigrate o straniere implica una generalizzazione di un universo estremamente multiforme e variegato: all'interno di questa vasta categoria, oltre alle differenze biografiche individuali, interagiscono differenze etniche, culturali, linguistiche, religiose, economiche, sociali, nelle motivazioni della migrazione, nell'accesso ai servizi e nelle condizioni di salute. Come scrive bell hooks (1998), ogni donna è diversa da un'altra, con bisogni e aspettative specifiche che non è possibile appiattire in maniera omologante. La soggettività femminista comporta una precisa presa di coscienza delle tante e mai definitive identità e appartenenze di ciascuna, in questo senso, l'appartenenza etnica e la collocazione di classe giocano un ruolo determinante.

Conseguentemente, qualsiasi tentativo di generalizzazione risulterebbe improprio e fuorviante nei tentativi di riconoscere dignità e valorizzare

le singole storie di vita. Piuttosto, si rende necessario fare riferimento ad un approccio in grado di comprendere le dinamiche di inclusione-discriminazione sulla base dell'interazione di molteplici variabili. L'approccio intersezionale introdotto da Crenshaw (1989) alla fine degli anni Ottanta, si rivela particolarmente efficace per comprendere e analizzare le relazioni sociali oggi caratterizzate dalla molteplicità di appartenenze. Esso si concentra sulle interconnessioni tra diverse categorie di appartenenza, a partire proprio dall'analisi dell'esperienza di donne appartenenti a gruppi etnici minoritari, evidenziando l'identità plurima e relazionale che distingue ogni singolarità (Lopez, 2018; Pozzebon, 2020).

Tale approccio ha il vantaggio di prendere in considerazione i singoli posizionamenti individuali, le appartenenze plurime e le identificazioni complesse e contrastanti senza necessariamente dover includere i soggetti in un'identità gruppale a cui appartenere (Burgio, 2022).

Il presupposto alla base dell'approccio intersezionale è che le diverse forme di gerarchizzazione e di dominio non vadano considerate come separate o addizionali, «poiché nelle loro dinamiche come negli effetti reali sono interconnesse e interattive» (Rivera, 2010, p. 122). Quindi le stesse persone possono essere al tempo stesso dominanti e dominate, privilegiate e penalizzate, discriminate e favorite. Anche se le donne “bianche occidentali” e quelle “etnicizzate e razzizzate” (Ravera, 2010) subiscono ugualmente gli effetti del sistema patriarcale e del sessismo, le prime, soprattutto se appartenenti a classi medie o superiori, hanno privilegi e risorse che mancano alle seconde a causa degli effetti della discriminazione etnica e del razzismo. Il sistema patriarcale non si perpetuerebbe senza la complicità di una parte del genere femminile: ad esempio, i processi sempre più diffusi di mercificazione dei corpi femminili non sarebbero possibili senza la condiscendenza, il concorso attivo e il protagonismo di un certo numero di donne.

Il fenomeno migratorio ha caratterizzato da sempre la storia dell'umanità (Portera, 2022; Fiorucci, 2020; Burgio, 2022) attraverso modalità diverse, così come nel corso dei secoli gli stessi Paesi di migrazione e immigrazione sono cambiati. Una caratteristica dell'immigrazione in Italia, dagli anni Settanta, è l'importanza della componente femminile, sia dal punto di vista quantitativo (non è mai stata inferiore al 30%) sia qualitativo (visibilità sociale, presenza nella vita associativa, autorevolezza di leader femminili) (Cambi, Campani, Ulivieri, 2003).

Oggi le donne straniere residenti in Italia sono 2.623.802 (Coccia, De Maio, Nanni, 2023), poco più della metà del totale (51,8%), su 5,1 milioni di cittadini stranieri residenti in Italia.

Negli ultimi anni, tale cifra ha avuto una tendenza crescente: secondo i dati riportati, dal 1° gennaio 2005 al 1° gennaio 2020, il numero di donne con cittadinanza straniera residenti in Italia ha registrato un aumento del 141,0% (contro un +112% degli uomini).

Le nazionalità più rappresentate sono, nell'ordine: quella rumena, poi albanese e marocchina.

Molte di loro arrivano in Italia mosse da un progetto migratorio emancipatorio, ma devono fare i conti con la doppia condizione di essere donne e straniere. Come scrive Silva (2011), la donna migrante si trova in una doppia vulnerabilità: in quanto donna e in quanto migrante. L'esperienza della migrazione comporta inevitabilmente un cambiamento e le immigrate sono portatrici di un'identità sempre in costruzione, tra tradizione e cambiamento.

Uno degli aspetti più problematici della condizione femminile in Italia oggi, immigrata e no, è la condizione lavorativa. In base ai dati dell'ultimo Rapporto Global Gender Gap 2024 l'Italia si trova all'ottantasettesimo posto con il 70,3% scivolando di otto posizioni rispetto all'anno precedente (nel 2023 era alla settantanovesima posizione e nel 2022 alla sessantatreesima). Ad abbassare così la posizione dell'Italia sono proprio i dati relativi al lavoro, che appaiono i più allarmanti e preoccupanti rispetto agli altri tre indicatori (istruzione, partecipazione alla vita politica e salute).

Per le donne straniere la situazione occupazionale diviene ancora più complessa. Da un lato, sono più esposte alla disoccupazione rispetto alle italiane: costituiscono infatti il 16% di tutte le disoccupate, pur rappresentando l'8,5% della popolazione femminile residente in Italia (Openpolis, 2024).

Gli ultimi dati mostrano che solo il 47,5% delle donne straniere tra 15 e 64 anni ha un'occupazione, a fronte del 51,5% delle donne italiane, del 68,6% degli uomini italiani e addirittura del 74,9% degli uomini stranieri (Openpolis, 2024).

La condizione lavorativa delle donne non italiane è ingabbiata spesso in ruoli occupazionali svantaggiati, stereotipati e caratterizzati da scarsa mobilità sociale (Coccia, De Maio, Nanni, 2023). Nel mercato del lavoro, la professionalità femminile non italiana si colloca soprattutto in situazioni di cura, di accudimento, di uso del proprio corpo in processi di mercificazione del sesso e della riproduzione (Ulivieri, 2017a). Genere e globalizzazione sembrano livellare verso il basso le aspettative di donne che emigrano per migliorare le proprie condizioni di vita (Campani, 2010). Anzi, come evidenzia Ulivieri (2017a), lo spostamento di emergenti settori femminili del mercato del lavoro italiano su professioni considerate stereotipatamente tipicamente “maschili”, ha causato una forte domanda socia-

le delle famiglie italiane per le professioni di cura (della casa, dei bambini, degli anziani, dei disabili), a cui sembrano poter sopperire solo le donne straniere. La presenza di queste donne nel settore della cura colma notevoli lacune che il welfare italiano non è riuscito a risolvere, ma loro stesse sono portatrici di bisogni sociali e di domande di cura a cui non si è in grado di rispondere (Lopez, 2018).

Oltre all'enfatizzazione di una tendenza stereotipata già consolidata nel tempo, ossia quella di considerare il lavoro di cura prevalentemente ad appannaggio femminile e sottovalutato rispetto ad altre professioni ed attività, si è affermata quella “irresponsabilità privilegiata” di cui parla Tronto (1990), che indica la tendenza del gruppo maggioritario che ha il potere a non riconoscere il potere che esercita su coloro che vivono in condizioni di marginalità. Ignorare il ruolo e il bisogno della cura nella vita di ciascuno implica una divisione e una stereotipizzazione tra gruppi sociali (Lopez, 2018).

La condizione delle ragazze con background migratorio: tra rischio di vulnerabilità, violenza istituzionale e affermazione di sé

La storia dell’immigrazione femminile in Italia parla di donne dinamiche, autonome nei loro percorsi e protagoniste delle loro vite, ma marginalizzate e schiacciate su posizioni subalterne da modelli di organizzazione sociale ed economica gerarchizzati per genere e cittadinanza, che le espongono a meccanismi di discriminazione (Coccia, Demaio, Nanni, 2023). Vi sono due poli interpretativi che appaiono come collegati ad un filo ben tenuti in equilibrio e sono quello dell’“affermazione” e quello della “vulnerabilità”: un binomio che riconosce e marca il protagonismo e la carica emancipatoria delle migrazioni femminili, ma che, nello stesso tempo, segnala la pervasività delle condizioni di svantaggio insite nell’esistenza della donna migrante, esposta all’azione simultanea e intersezionale di molteplici e diversificate forme di esclusione e subordinazione.

Spezzando la rigida distinzione binaria tra “affermazione” e “vulnerabilità”, si propone una prospettiva di analisi plurale e multi-situata, che cerca di cogliere la polivalenza delle esperienze delle donne migranti, in continua tensione tra polarità opposte e spesso compresenti.

Questo carattere di polarità e oscillazione costante tra emarginazione e ricostruzione di sé, tradizione e innovazione, come varie ricerche hanno dimostrato (Ulivieri, 2017a, b, 2018; Dello Prete, 2017; Silva, 2017; Prisco, 2023; Bolognesi, 2018; Chiappelli, Bernacchi, 2024; Guerrini, 2018; Guerrini, Tsouroufli, 2021) è particolarmente forte ed evidente nelle giovani

donne e nelle figlie delle immigrate, arrivate da piccole o nate in Italia; quindi, scolarizzate nel mezzo a due culture.

Molteplici sono i termini utilizzati per definire queste generazioni, come, per esempio: seconde generazioni (Prisco, 2023), post immigrati (Zoletto, 2012), generazione involontaria (Ben Jelloun, 1997), generazioni ponte (Besozzi Santagati Colombo, 2009) italiani di domani (Caferri, 2014) italiani a metà (Ricucci, 2010). Già questo evidenzia le difficoltà che possono incontrare queste giovani nel loro percorso di definizione identitaria, che viene costruita quotidianamente attraverso le relazioni sociali.

A differenza del passato, quando migrare significava tagliare le relazioni con il proprio paese di origine, oggi è esperienza comune vivere sul confine tra due paesi e sentire di appartenere ad entrambi (Pozzebon, 2020). Questo, a livello pedagogico, comporta la consapevolezza che, il territorio di riferimento dei soggetti nella contemporaneità non può più essere circoscritto al territorio concreto di vita, ma deve includere anche luoghi geograficamente lontani che possono assumere un importante significato affettivo per il soggetto.

Mentre, in passato, l'incontro con persone provenienti da altri paesi e contesti culturali era un evento raro, adesso è del tutto ordinario e quotidiano, alcuni sociologi anglosassoni alla fine dello scorso secolo usarono l'espressione “The Age of Migration” (Castles, De Haas, Miller, 2013), proprio per indicare un'epoca in cui un elevato numero di persone lascia il proprio paese natio per costruirsi una vita altrove, ma paradossalmente continuano ad aumentare il rischio e gli episodi di razzismo nelle società europee (Raimo, 2018).

Le donne straniere, come già evidenziato, vivono sulla loro pelle il rischio di una plurima discriminazione dovuta all'interazione di molteplici variabili. Una prima percezione stereotipata della donna migrante è quella di essere considerata “soggetto al seguito” e quindi riconosciuta in quanto moglie, figlia, compagna di un uomo. Ne deriva un'immagine di ragazza-donna passiva, dipendente e arretrata, in netta contrapposizione alla donna occidentale, protagonista attiva del proprio percorso di crescita e di emancipazione (Pozzebon, 2020).

Questo binomio viene messo in discussione attraverso la riconsiderazione della presenza di dinamiche discriminatorie di genere agenti anche nelle società occidentali, quanto nel riconoscimento della migrazione come positiva messa in discussione dei modelli di genere tradizionali.

In Occidente è diffusa l'idea che le “culture straniere” (considerate molto genericamente un unico insieme) siano maggiormente problematiche dal punto di vista delle relazioni tra i generi ed i diritti delle donne. A partire da questa idea, tante convinzioni e comportamenti stereotipati

vengono messi in atto dagli autoctoni anche a livello istituzionale, sociale e educativo. Questo viene ben espresso da alcune voci di studentesse, raccolte durante una ricerca qualitativa a cui chi scrive ha partecipato, realizzata durante lo svolgimento del Progetto europeo GECM “Developing whole school Gender Equality Charter Marks in order to overcome gender stereotyping in education across Europe”¹ mirato a prevenire la presenza di stereotipi di genere a partire dalla scuola secondaria:

A scuola non ho mai avuto problemi di discriminazione: mi sono sempre sentita capita, accolta e protetta. È fuori, nella società che ho avuto problemi e sento di essere diversa. Quando vado negli uffici spesso mi guardano male e mi rispondono male perché si accorgono che sono straniera e per loro è una perdita di tempo. Soprattutto quando non parlavo bene l’italiano o quando va mia mamma che non parla bene (studentessa diciassettenne di origini peruviane).

In particolare, ciò che denunciano alcune ragazze è proprio una sottile, ma percepibile discriminazione a livello sociale e istituzionale, mentre la scuola rimane ancora un luogo protetto:

La scuola e la società sono due cose molto diverse. A scuola mi sono sempre sentita ascoltata, accolta e rispettata, forse perché nella mia scuola sono moltissimi i ragazzi non italiani, so che in altre scuole non funziona così. Mentre quando vado fuori, a volte anche nei negozi o negli uffici, le persone mi guardano e mi parlano come se non capissi, io sono in Italia da tanti anni e non ho grossi problemi di comprensione, qualche volta mi sento proprio diversa, cioè, discriminata dalle persone che non mi conoscono e questo è successo anche ad altre persone straniere che conosco (studentessa sedicenne di origine peruviana).

A scuola mi sono sempre sentita molto accolta, non sono stata presa in giro dai compagni e gli insegnanti fanno di tutto per facilitare i rapporti tra noi. Ma fuori è diverso... lì mi guardano tutti perché indosso il velo, una volta un ragazzo mi ha chiesto perché indossassi questa schifezza, ed è molto dura per me. Ogni giorno devo combattere tra quanto essere italiana e musulmana [...] (studentessa diciottenne di origine marocchina).

Chi è portatrice di un background migratorio è generalmente consapevole delle aspettative a sé rivolte, e di come il proprio comportamento sia da esse plasmato, differentemente all’interno dei diversi contesti. In ambito anglosassone si contrappongono i due concetti di *racialized femininity* (femminilità etnica) e di *hegemonic femininity* (femminilità egemone), secondo

¹ <https://genderequalityinschools.org/about-the-project/>.

cui le giovani interiorizzano (più spesso inconsapevolmente) almeno due diversi modi di agire il proprio genere: una più “adeguata” per il contesto familiare e originario, l’altra per i momenti in cui sono con persone native (Pyke, Johnson, 2003). In questa “oscillazione”, le giovani donne devono essere flessibili ed abili nel saper cambiare rapidamente ruolo e performance di genere in funzione della cultura di riferimento richiesta dal contesto.

La capacità di riconoscere, gestire e sapersi muovere rispetto alle aspettative di genere, è una competenza trasversale che permette alle giovani di scoprire varie modalità di essere ragazze e donne accedendo a quella che viene definita “identità di genere trans-etnica” che non implica un *aut/aut* ma riconosce e ammette la molteplicità (Pyke, Johnson, 2003).

Le aspettative di genere, nelle donne con background migratorio, se non accompagnate da un percorso educativo e di sviluppo di competenze autoriflessive, possono essere fonte di malessere e disagio in quanto spingono le donne a dover dimostrare quanto sono o non sono italiane, nere, asiatiche... suscitando sorpresa, apprezzamento o disappunto, se non corrispondono all’immagine interiorizzata dall’interlocutore (Pozzebon, 2020).

Un altro elemento di rischio e vulnerabilità per le giovani aventi origine straniera, in Europa, è quello di divenire NEET (*not in employment, education, or training*). In Italia le straniere NEET sono, nel 2020, circa 214mila, più del doppio dei NEET di sesso maschile (104mila). Di queste, 181mila sono inattive (33mila sono invece disoccupate), mentre tra i giovani si arriva ad appena 60mila inattivi (e 44mila disoccupati). Insieme, disoccupati e inattivi non inseriti in un percorso di studio o di formazione di età compresa tra i 15 e i 34 anni, costituiscono il gruppo dei cosiddetti NEET: una condizione di alienazione dal mondo del lavoro che ha effetti a lungo termine spesso molto severi (Open Polis, 2024). Tale condizione si è particolarmente acutizzata per le ragazze durante la pandemia da Covid-19 (Stillo, Zizioli, 2022).

A rendere difficile il loro inserimento lavorativo è il pregiudizio, spesso più forte nelle culture di origine, ma radicato anche nel nostro Paese, che vede la donna come unica responsabile del lavoro di cura dei figli.

Le ragioni del loro svantaggio derivano in modo importante dalla concentrazione in alcuni segmenti del mercato del lavoro, in particolare nel lavoro domestico e di cura, e solo in misura ridotta dalle caratteristiche individuali (come il livello di istruzione).

Infatti, le donne straniere sono spesso più istruite degli uomini non italiani. Il numero delle laureate è doppio rispetto a quello dei laureati e maggiore è anche il numero di diplomate, mentre sono in numero leggermente maggiore gli uomini con licenza di scuola media o elementare o con nessun grado di istruzione (Openpolis, 2024).

Come evidenziato dal 31esimo Dossier Statistico dell’Immigrazione, più della metà delle lavoratrici straniere si concentra in tre occupazioni: collaborazioni domestiche, le cosiddette “badanti” e le addette alle pulizie di uffici ed esercizi commerciali.

La svalorizzazione del significato della cura e dei lavori di cura incide negativamente su tutti gli stereotipi legati al femminile. Per molte donne straniere questo implica una condizione di fragilità e vulnerabilità, caratterizzata da scarso riconoscimento sociale-professionale e bassa remunerazione economica.

Per questi soggetti sociali si rende particolarmente necessaria ed efficace una rete di sostegno e di supporto volta ad aiutare le donne a sviluppare consapevolezza delle proprie competenze e senso di *empowerment*. Come dimostrano varie ricerche (Campani, 2000; Cambi, Campani, Olivieri, 2003; Biemmi, Chiappelli, 2013; Silva, Jesus, 2019; Cherubini, 2022), questa funzione viene svolta con successo dalle associazioni presenti nei territori che, grazie alla collaborazione di figure esperte e di donne provenienti da vari Paesi, possono offrire quello spazio di ascolto, condivisione, cura e sostegno che troppo spesso viene a mancare nella realtà quotidiana.

Prospettive di cambiamento

Oltre alla forma più grave di violenza di genere, ossia il femminicidio, purtroppo esistono forme più o meno evidenti e subdole di violenza psicologica, denigrazione, discriminazione, spesso associate ad altre variabili (l’appartenenza etnico-culturale, l’aspetto fisico, la religione, il livello socio-economico e culturale...), che relegano le donne in una condizione di inferiorità e marginalità. Dal punto di vista educativo, l’obiettivo prioritario è quello di innescare un profondo cambiamento culturale che coinvolga tutte le generazioni; come scrive bell hooks (2021), dovremmo essere tutti femministi per cercare di abbattere forme di sessismo interiorizzato di cui sono vittime anche le donne stesse.

Questo comporterebbe una nuova visione dei rapporti tra uomini e donne e, più in generale, una nuova visione del mondo. Secondo Mortari, «l’essere umano è per natura preposto alla cura, coltiva la sua vita facendone oggetto di cura, ma anche preoccupandosi di molte cose e prendendosi cura di esse, così da abitare con pienezza d’essere il tempo della sua esistenza» (2022, p. 3). Occorre passare ad una rinnovata concezione della cura, nell’ottica di Joan Tronto, grande esperta di studi di genere e di etica della cura, che mette quest’ultima al centro della teoria e dell’azione politica. La cura è intesa dall’Autrice come una specie di attività che include tut-

to ciò che facciamo per mantenere, continuare e riparare il nostro mondo, in modo da poterci vivere nel modo migliore possibile (2006). Quindi una visione molto più articolata e ricca del concetto di cura, che non si limita ad una concezione “assistenzialistica”, ma che comporta un impegno collettivo e sociale, anche nella cura delle fragilità.

La riflessione sulla cura diviene uno strumento per arricchire il potere trasformativo della pedagogia, aiutando educatori e educatrici a comprendere come le emozioni e il senso del potere agiscano sul senso di responsabilità che si ha verso chi è più vulnerabile e come la cura sia connessa ai significati e alle pratiche di potere e alle emozioni che si sviluppano nella relazione (Lopez, 2018, p. 175).

Nello specifico, per quanto riguarda le donne migranti, si tratta di promuovere il loro senso di *empowerment*, offrendo strumenti per trarre delle risorse dalla loro esperienza migratoria e fare di questa esperienza un costante oggetto di riflessione (Silva, 2011).

In questo senso, come sottolinea Ulivieri, «la Pedagogia di genere co-niugandosi con la Pedagogia interculturale può dare indicazioni forti per la valorizzazione del genere anche in relazione alle differenze etniche e religiose contribuendo a definire le trame complesse e multiculturali della contemporaneità, contraddistinta da tensioni, violenze e rifiuti» (2017, p. 340).

Riferimenti bibliografici

- bell hooks (1998), *Elogio del margine*, Feltrinelli, Milano.
- bell hooks (2021), *Il femminismo è per tutti*, Tamu Edizioni, Napoli.
- Ben Jelloun T. (1997), *Il razzismo spiegato a mia figlia*, Bompiani, Milano (ed. italiana 2005).
- Besozzi E., Santagati M., Colombo M. (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, FrancoAngeli, Milano.
- Biemmi I., Chiappelli T., a cura di (2013), *Verso una cittadinanza di genere e interculturale*, Regione Toscana, Firenze.
- Bolognesi I. (2018), *Migrazioni e percorsi scolastici di adolescenti figli di genitori immigrati*, in Ulivieri S., a cura di, *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola*, ETS, Pisa.
- Burgio G. (2022), *Pedagogia postcoloniale*, FrancoAngeli, Milano.
- Caferrri F. (2014), *Non chiamatemi straniero*, Mondadori, Milano.
- Cambi F., Campani G., Ulivieri S., a cura di (2003), *Donne migranti*, ETS, Pisa.
- Campani G. (2000), *Genere etnia e classe*, ETS, Pisa.
- Campani G. (2010), *Genere e globalizzazione*, ETS, Pisa.
- Castles S., De Haas H., Miller M.J. (2013), *The Age of Migration: International Population Movement in the Modern World*, Guilfors Press, New York.

- Cherubini D. (2022), "La pratica della cittadinanza 'dal basso' nelle associazioni di donne migranti", *Mondi Migranti*, 1: 63-81.
- Chiappelli T., Bernacchi E. (2024), *Genere e generazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Coccia B., Demaio G., Nanni M.P. (2023), *Le migrazioni femminili in Italia. Percorsi di affermazione oltre le vulnerabilità*, Idos, Roma.
- Crenshaw K. (1989), "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminism Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics", *The University of Chicago Legal Forum*, 140(1): 139-167.
- Dello Prete F. (2017), *Immigrazione, genere, lavoro di cura*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A., a cura di, *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.
- Fiorucci M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Guerrini V. (2018), *Le interviste agli adolescenti di seconda generazione a Firenze. Una riflessione pedagogica*, in Ulivieri S., a cura di, *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola*, ETS, Pisa.
- Guerrini V., Tsouroufli M. (2018), *Gendered and racialised Regimes in Italian Secondary Schools*, in Tsouroufli M., Rédaï D., eds., *Gender Equality and Stereotyping in Secondary Schools. Case studies from England, Hungary and Italy*, Palgrave Macmillan, London.
- Lopez A.G. (2018), *Pedagogia delle differenze*, ETS, Pisa.
- Mortari L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze-Milano.
- Rivera A. (2010), *La bella, la bestia e l'umano. Sessismo e razzismo senza escludere lo specismo*, Ediesse, Roma.
- Pyke K.D., Johnson D.L. (2003), "Asian American Women and Racialized Femininities: 'Doing' Gender across Cultural Worlds", *Gender and Society*, 17, 1: 33-53.
- Portera A. (2022), *Educazione e Pedagogia interculturale*, il Mulino, Bologna.
- Pozzebon G. (2020), *Figlie dell'immigrazione*, Carocci, Roma.
- Prisco G. (2021), *Crederci nonostante. La costruzione identitaria nelle giovani con background culturale migratorio*, FrancoAngeli, Milano.
- Raimo C. (2018), *Ho 16 anni e sono fascista*, Mondadori, Milano.
- Ricucci R. (2010), *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, il Mulino, Bologna.
- Silva C. (2011), *La ridescrizione del genere nell'esperienza delle donne migranti*, in Ulivieri S., Biemmi I., a cura di, *Storie di donne*, Guerini Scientifica, Milano.
- Silva C. (2017), "Donne capoverdiane immigrate in Italia", *Pedagogia Oggi*, XV, 1: 373-383.
- Silva C., Jesus M. (2019), *Capoverdiane d'Italia. Storie di vita e di inclusione al femminile*, FrancoAngeli, Milano.
- Tronto J. (2006), *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, Diabasis, Reggio Emilia.
- Stillo L., Zizioli E. (2022), "Prospettiva di genere e NEET. Uno sguardo pedagogico", *Civitas Educationis*, (2): 129-146.
- Ulivieri S., Biemmi I., a cura di (2011), *Storie di donne*, Guerini, Milano.

- Ulivieri S., Pace R., a cura di (2012), *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Ulivieri S. (2017a), “Genere etnia e formazione”, *Pedagogia Oggi*, 15, 1: 9-16.
- Ulivieri S. (2017b), *Genere, etnia e identità*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A., a cura di, *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.
- Ulivieri S., a cura di (2018), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola*, ETS, Pisa.
- Zoletto D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*, FrancoAngeli, Milano.

Sitografia

- www.openpolis.it/il-doppio-ostacolo-delle-donne-straniere-nel-percorso-di-emancipazione/ ultima consultazione 20/10/2024.
- www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2024/
ultima consultazione 25/10/2024.
- <https://genderequalityinschools.org/about-the-project/>
ultima consultazione 25/10/2024.

La dimensione catastrofica nel femminicidio della madre per mano della figura paterna: prospettive pedagogiche di sostegno ai figli e alle figlie per elaborare il trauma

di *Maria Rita Mancaniello*

L'intervento su figli/e orfani per femminicidio richiede una prospettiva pedagogica adeguata

Il fenomeno del femminicidio rappresenta una delle manifestazioni più estreme e tragiche della violenza di genere. Quando la violenza si consuma all'interno della famiglia, come nel caso del femminicidio materno per mano del padre o di una figura paterna, l'impatto sui figli è devastante. Secondo i dati ufficiali più recenti (ISTAT, 2024)¹, si registrano ogni anno centinaia di casi di bambini testimoni o vittime indirette di questa violenza ed emerge in modo evidente quanto vi sia necessità di studiare interventi specifici per supportarli nel percorso di ripresa post-traumatica.

Spesso ultimo atto di una crescente modalità relazionale violenta, il femminicidio avviene in contesti dove il maltrattamento coinvolge anche i figli e le figlie e gli studi di questi ultimi anni, hanno evidenziato che circa un terzo dei femminicidi è compiuto da partner o ex partner della vittima, e in molti casi il crimine avviene in presenza dei figli, amplificando l'impatto traumatico su bambini/e e adolescenti e sulla loro capacità di elaborare il dolore (Baldry, Cinquegrana, 2015; Goffredo *et al.*, 2019; Onofri,

¹ Dalla relazione presentata dal dott. Saverio Gazzelloni, direttore della Direzione centrale delle statistiche demografiche e del censimento della popolazione di Istat, in Commissione parlamentare d'inchiesta sul femminicidio nel 2023 emerge che il dato ufficiale più recente è del 2022, l'ultimo anno per cui i dati siano completi. Nella relazione Gazzelloni viene riportato che «i femminicidi presunti sono stati 106 su 126 omicidi di donne: in particolare, le donne uccise nell'ambito della coppia, dal partner o ex partner, sono 61, gli omicidi a opera di un altro parente sono 43, mentre una donna è stata uccisa da un conoscente con movente passionale e una da sconosciuti, nell'ambito della criminalità organizzata». Nel 2021 i femmiciidi sono stati 104 su 119 omicidi di donne, nel 2020 sempre 104 ma su un totale di 116. Per la relazione completa si veda: www.istat.it/it/files//2024/01/Audizione-Istat-Commissione-Femminicidio-23-gennaio-2024.pdf.

La Rosa, 2015). Gli studi sul femminicidio sono sicuramente molti negli ultimi decenni (Ulivieri, 2015; Loiodice, Ulivieri, 2017; Dello Preite, 2018) e, in Italia, i dati sui femminicidi e gli/le orfani/e di crimini domestici mostrano un aumento costante e preoccupante. Dal 2012 si ha una media di circa 150 femminicidi all'anno si stima che circa 1600 minorenni siano diventati orfani a causa di omicidi in contesto domestico (CIB, 2024), spesso con il padre/figura familiare paterna come autore e la madre come vittima.

Il femminicidio materno crea nel soggetto infantile e adolescenziale un trauma complesso, poiché sottrae al figlio/a entrambe le figure genitoriali: la madre, vittima del crimine, il padre/compagno, autore dell'atto – spesso incarcerato o suicida –, la propria quotidianità, le relazioni familiari allargate che risentono dell'essere parenti dell'omicida. Un evento difficile anche da aggettivare, centrato sul senso di abbandono e una conseguente instabilità emotiva e cognitiva e che va a minare i pilastri fondamentali dell'identità e della sicurezza personale del bambino/a e la sua crescita psicologica e relazionale viene gravemente compromessa, con conseguenze che si possono manifestare per tutta la vita.

Risulta fondamentale focalizzare l'attenzione su quali interventi pedagogici siano necessari per sostenere e aiutare bambini/e e adolescenti a rielaborare il trauma e a ricostruire un senso di sicurezza e stabilità affettiva. Sicuramente è fondamentale uno specifico approccio terapeutico che permetta una rielaborazione del lutto, ma è altrettanto necessario che si possa definire un sostegno educativo competente nei diversi contesti di vita quotidiana, capace di favorire e supportare nei bambini/e negli/nelle adolescenti una ridefinizione del progetto esistenziale e una possibile serena relazione con il mondo sociale. Ci si riferisce a un piano di conoscenze e competenze pedagogiche che permettano di sviluppare paradigmi e metodi educativi per operatori e operatori sociali, educatori/trici professionali, insegnanti e tutte le diverse figure istituzionali coinvolte nella cura dei minorenni vittime di traumi familiari estremi (Mancaniello, 2022, 2023).

La profondità del trauma per bambine/i e adolescenti che hanno vissuto il femminicidio della mamma

Il tipo di trauma vissuto da bambini/e vittime indirette di femminicidio si distingue per l'estrema violenza dell'evento e per la sua natura distruttiva nei confronti delle relazioni affettive e della sicurezza emotiva.

Alla luce delle complesse variabili che caratterizzano la *teoria del trauma* (Bonomi, 2001; Freud, 1920; Janet, 1889; van der Kolk, 2014; Herman, 1992; Caruth, 1996; Kalsched, 1996), emerge come esperienze di

questo genere creano una frattura profonda nel processo di crescita emotiva del bambino/a anche dell'adolescente, compromettendo la sua capacità di fidarsi degli altri e di costruire relazioni serene. Un trauma specifico, difficilmente classificabile in variabili generalizzabili, sia per la sua natura violenta, ma, soprattutto, perché determinato da una persona interna alla famiglia e, spesso, una figura di riferimento affettiva primaria. Un dolore insostenibile che provoca nei bambini/nelle bambine e negli adolescenti, reazioni estreme, le quali, quando non sfociano in specifiche *patologie psichiche* come *rifugio per la propria sopravvivenza* (Freud, 1920; Klein, 1932; Bion, 1967; Fornari, 1979), si organizzano intorno alla paura e all'angoscia, con conseguenze su tutte le dimensioni soggettive, da quelle cognitive ed emotive a quelle affettive e senso-motorie; meccanismi difensivi che si possono manifestare attraverso il rifiuto di costruire relazioni significative per evitare ulteriori sofferenze o mediante il ritiro emotivo come strategia di autoprotezione. Bambini e bambine colpiti da un trauma di tale natura sviluppano spesso una percezione alterata delle relazioni e una profonda sfiducia negli altri e la risposta emotiva può esprimersi in modi completamente antinomici: da comportamenti di sfida, rabbia o aggressività a modalità caratterizzate da atteggiamenti di sottomissione, bassa auto-stima e timore verso figure di autorità. L'impatto sulle dinamiche cognitive può tradursi in difficoltà di apprendimento e concentrazione, mentre, sul piano fisico, la presenza di sintomi psicosomatici come mal di testa, dolori addominali e disturbi del sonno sono frequenti e riflettono il tentativo di *somatizzare* un dolore troppo complesso da esprimere verbalmente. Sono comportamenti che nascono per rispondere ad un possibile adattamento alla complicata realtà che vivono, reazioni che richiedono di essere accolte e comprese dal mondo adulto, per poter rispondere alle loro esigenze con un supporto specifico e per cercare di evitare che si consolidino in schemi di personalità disfunzionali. Il trauma interferisce con la capacità del bambino di sviluppare un'identità positiva, influendo anche sulla sua percezione di sicurezza e sul senso di appartenenza sociale e, se non si attivano adeguati supporti i sintomi possono cristallizzarsi e condurre allo sviluppo di disturbi cronici quali la depressione, le dipendenze, i comportamenti disfunzionali e varie difficoltà relazionali.

Conseguenze ecosistemiche del cambiamento determinato dalla morte della mamma per figli e figlie

I cambiamenti che il bambino/la bambina subisce con l'uccisione della madre non riguardano solo il piano affettivo ed emotivo – già di per sé

devastante – ma si ripercuotono anche su una dimensione profonda del legame del soggetto con il proprio *spazio familiare* e *ambientale*. Dal momento dell’evento del femminicidio, mutano tutte le dimensioni su cui si sviluppa il proprio senso di sicurezza e di protezione: dai principali punti di riferimento, quali parenti, amici, compagni, animali domestici, ai luoghi dove vivere la propria *privacy* e intimità (Mancaniello, 2022). Tutto deve essere ridefinito della propria quotidianità, con una sovrapposizione di aspetti traumatici di cui si tiene poco conto. Quando l’omicidio è avvenuto nel contesto domestico vi è il sequestro della casa e il divieto di potervi accedere anche per un lungo tempo. Dalle rassicuranti e conosciute mura domestiche, il bambino/la bambina viene inserito/a in un nuovo ambiente e in situazioni che deve imparare a conoscere e a sentire protettive. Nelle situazioni in cui l’affidamento è possibile presso i propri familiari – nonni materni o paterni, o parenti stretti – alcuni riferimenti possono essere già presenti, ma quando vi è l’ingresso in una struttura residenziale per minorenni o l’affidamento a famiglie disponibili all’accoglienza, a volte in altre città, con il cambiamento anche della scuola e di tutti i contesti di riferimento, si comprende come tutto questo possa essere profondamente complesso da sostenere e da accettare. Il femminicidio è un evento che attiva sui figli e sulle figlie un effetto domino fatto di traumi, di distacchi, di continue perdite, che richiedono un intervento complesso e multilivello, per limitare il rischio di esiti negativi sulla salute psicofisica a breve e a lungo termine (Lewandowski *et al.*, 2004; Baldry, Cinquegrana, 2015).

Un aspetto che viene poco esplorato nella situazione vissuta dagli/dalle orfane è il *trauma territoriale*, definito tale l’impatto psicologico legato alla perdita o alla violazione di luoghi significativi e sicuri, spesso in relazione a eventi traumatici come la guerra, lo sfollamento, o la perdita della casa e del contesto familiare (Yi-Fu Tuan, 1977; Casey, 1993; LaCapra, 2001; Tumarkin, 2005; Galimberti, 2009; Recalcati, 2015; Lingiardi, 2017). Il *trauma territoriale* è stato definito per le situazioni nelle quali si verifica la perdita del “territorio emotivo” a causa di tragedie personali, come nel caso del femminicidio, ed è una forma di trauma che si innesta in quello della perdita affettiva. Il cambiamento originato dalla rottura della relazione con il proprio ambiente di appartenenza determina un senso di smarrimento e di insicurezza che si ripercuote nei confronti di ogni nuovo spazio familiare. Molte reazioni di orfani/e agli ambienti in cui sono inseriti vanno rilette anche alla luce di questo paradigma. Se prendiamo in considerazione i concetti di *territorialità* e *attaccamento*, si comprende come il cambio ambientale debba essere al centro dell’attenzione nelle scelte che vengono agite nel post-femminicidio per bambine/i e adolescenti rimasti orfani/e. Il concetto di territorialità in relazione a quello di attaccamento

– a partire dagli studi di Konrad Lorenz (1949, 1965) e di John Bowlby (1969, 1973, 1979) – ci offrono una consapevolezza su quale possa essere il legame del soggetto nell’età dello sviluppo con il suo ambiente di crescita. Negli esseri viventi si sviluppa un forte senso di appartenenza e di difesa del proprio territorio e, nell’umano, il territorio – in particolare la casa e la famiglia – rappresenta la stabilità e la protezione (Recalcati, 2014). Nelle situazioni di femminicidio, la perdita della madre, figura primaria di *cura* e *sicurezza*, determina il collasso del proprio *territorio affettivo*. Con l’uccisione della propria mamma il contesto affettivo si trasforma in un profondo senso di *minaccia* che si ripercuote sull’intero sistema di attaccamento e di sicurezza del bambino/a. Una forma traumatica che viene generata non solo dalla perdita delle figure genitoriali, ma anche per la disgregazione del luogo fisico associato a tali legami: l’ambiente familiare diventa intrinsecamente instabile e associato alla violenza, amplificando il senso di abbandono e vulnerabilità.

A supporto di tale paradigma sono particolarmente interessanti gli studi della *topofilia* – concetto sviluppato dal geografo Yi-Fu Tuan (1974) – la quale descrive il legame affettivo e significativo che il soggetto stabilisce con specifici luoghi. Tale *legame per il luogo* nasce dall’interazione tra individui e ambienti, che diventano elementi fondativi della propria identità e del proprio benessere emotivo: ricordi, emozioni e esperienze positive associate a un luogo, lo rendono fonte di sicurezza e appartenenza. Quando questo legame viene interrotto, si genera un tipo di trauma che può lasciare la persona con un profondo senso di smarrimento e di difficoltà a vivere i luoghi relazionali in modo equilibrato. Nel caso di un bambino o bambina vittima indiretta di femminicidio, la casa – che rappresenta il suo luogo affettivo primario e uno spazio intriso della presenza materna – può diventare un simbolo di insicurezza e di dolore e queste sensazioni vengono percepite in tutti i luoghi dove si potrebbero sviluppare nuovi legami significativi. Di conseguenza, il bambino si trova in una condizione di disorientamento sia sul piano emotivo che territoriale, senza un *porto sicuro* verso il quale poter fare ritorno.

Il paradigma del *cambiamento catastrofico* nella riprogettazione del percorso di vita

La fase della trasformazione della propria realtà, per sostenere un necessario superamento del dolore e attivare una sostanziale *rinascerà*, sollecita un approfondimento sul significato che assume il processo di *rielaborazione del lutto*. I profondi processi di sofferenza che si attivano

nel soggetto bambino/a o adolescente nel momento in cui si trova a dover rielaborare i propri riferimenti affettivi, richiedono una grande attenzione da parte degli adulti. Le esigue indagini sulle reazioni emotive e comportamentali di bambini/e e adolescenti a cui è stata uccisa la madre, non permettono ancora di avere le adeguate risposte che ci aiutino a comprendere come accompagnare certe reazioni, in modo da validarne la comprensione e definire un significativo intervento psicologico e pedagogico. Di fronte a questa consapevolezza, però, come pedagogisti sappiamo che ci sono aspetti della relazione educativa che sono fondativi per il processo formativo del soggetto in ogni sua fase e momento della vita e diviene indispensabile focalizzarsi su questi piani della teoria e delle prassi pedagogiche, per costruire processi di valore per i bambini/le bambine e gli adolescenti di cui ci *prendiamo cura* (Fadda, 1997; Cambi, 2010; Mortari, 2021).

Il lutto che vive il bambino/la bambina e ogni adolescente è completamente unico, privato, personale. Ha bisogno di *piangersi*, di attraversare questa morte in tutte le sue fasi, ha necessità di prendere visione, dentro di sé, della perdita irreversibile che sta attraversando. Si vive ed è in una dimensione soggettiva *mortifica*, il suo sguardo vede la realtà sotto un'altra forma, ma, prima di poter superare tale dimensione esistenziale, deve attraversare le sensazioni della mancanza, della nostalgia, della *rottura* interna, della morte del suo essere figlia/figlio, del suo sentirsi *parte* della madre (Mancaniello, 2018).

In tal senso può essere di supporto il paradigma del *cambiamento catastrofico* a lungo studiato da Wilfred Bion (1970, 1977, 1984), ovvero a quella trasformazione profonda e spesso destabilizzante, durante la quale si perdono strutture interne di sicurezza e significato. Bion descrive questo tipo di cambiamento come il passaggio da uno stato psichico conosciuto a uno sconosciuto, vissuto come traumatico ma, potenzialmente, fonte di crescita. Per un bambino/a o adolescente che ha vissuto il femminicidio della madre, questo cambiamento rappresenta una crisi in cui è necessario riorganizzare la propria esistenza e trovare nuovi significati. Un percorso complesso, con tempi di risoluzione non prevedibili, ma che viene reso possibile se il soggetto viene sostenuto durante il suo processo di elaborazione del lutto con specifica competenza e profonda sensazione di *cura affettiva*, sia sotto il profilo psicologico che educativo, in modo da integrare la perdita e costruire nuove basi di sicurezza emotiva. Una pulsione alla vita e alla preservazione di essa che, in questo processo di *elaborazione catastrofica*, va sostenuta in *ogni attimo*. Il trauma vissuto è lacerante e distruttivo di tutte le parti di sé legate alle figure primarie, ma affrontarlo nella prospettiva di *catastrofe* attiva la consapevolezza che, in ogni processo trasformativo di un sistema vivente, nella disintegrazione di una forma è insita anche la

genesi (Bria, 1981; Bion, 1983; Mancaniello, 2002). La rottura e la distruzione di una precedente forma si caratterizza per determinare contemporaneamente il processo costitutivo di una nuova, dando forza all'idea che, nello squilibrio e nell'instabilità, vi è sempre un potenziale creativo che può permettere al soggetto di elaborare la sofferenza e di maturare nuove risorse psicologiche, pur se accompagnata da dolore e incertezza. Nella visione bioniana il *cambiamento catastrofico* può avere una funzione costruttiva, nel momento in cui il soggetto, che si trova a confrontarsi con il vuoto e l'incertezza, fa un salto qualitativo che gli permette di elaborare una nuova identità e di sviluppare una capacità di adattamento a questa nuova dimensione esistenziale. Nel caso di un bambino/a o adolescente che vive il femminicidio della madre, la *catastrofe* data dalla perdita, distrugge la sicurezza precedente, ma è possibile attivare la nascita di una nuova capacità di *resilienza* e *introspezione*. Attraverso il supporto terapeutico e relazionale, l'esperienza traumatica può essere rielaborata, consentendo al bambino/a o all'adolescente, di sviluppare strategie per fronteggiare il dolore e affrontare le proprie angosce. Un processo dinamico che spinge il soggetto a costruire nuove risorse psicologiche come l'empatia, la forza emotiva e un più profondo senso di sé. Un contesto affettivo che sa contenere ansie e paure, che protegge e alimenta il senso vitale, che supporta tutte le parti del sé non elimina il trauma e le componenti distruttive che lo caratterizzano, ma il dolore può trasformarsi in una fonte di crescita, aiutando il soggetto a risignificare il proprio percorso e costruire nuove basi per il proprio benessere.

Un tale processo richiede che l'adulto/a che entra in contatto con bambini/i e adolescenti traumatizzati sia consapevole delle proprie competenze *emotivo-affettivo* e *relazionali* e che sia in grado di gestire le proprie ansie e le proprie preoccupazioni, per poter essere *fonte di resilienza* e saper offrire *contenimento* e *sostegno* in questo doloroso tempo che stanno attraversando (Mancaniello, 2019). Adulti/e dotati/e di *occhi* che sanno guardare al di là del momento drammatico, *mani* che sanno sostenere il gravoso peso del senso di vuoto, *braccia* che sanno scaldare il freddo della morte che trapela in ogni ricordo, *orecchie* che sanno ascoltare il profondo urlo di dolore per trasformarlo in armonia della vita. Saper stare nella relazione senza fuggire dalle emozioni frastornanti e dalle espressioni laceranti che l'abbandono provoca nei soggetti traumatizzati, significa saper rendere *effettiva* e *affettiva* quella categoria pedagogica della *cura*, che si offre come sostegno e spazio di elaborazione del nuovo, solo se vissuta nell'autenticità del *dono di sé* (Cambi, 2010; Mortari, 2021).

Saper sostenere il trauma del soggetto significa andare al suo ritmo, aspettare il suo tempo, ma, al contempo, significa saper lavorare in modo

significativo sulla dimensione evolutiva di bambini/e e adolescenti (Baiocchi, 2003). Quella spinta propulsiva verso *il domani*, che è precipuamente patrimonio del soggetto nella sua fase evolutiva, è la leva su cui poggiare l'azione pedagogica, per canalizzare lo sguardo dei bambini e delle bambine a *spiragli di desiderio* e di *vitalità* che sono i cardini dell'infanzia e della giovinezza. L'attenzione deve essere volta a creare la sensazione che c'è un nuovo tempo, verso il quale orientare il pensiero e le azioni, aiutando il soggetto che ha subito la perdita a progettare la propria attuale esistenza in funzione di scopi orientati alla scoperta e alla novità (Cambi, 2006).

Accompagnare un bambino/a o un/a adolescente a ridefinire un progetto per se stessi che possa alimentare anche la capacità di sviluppare il proprio desiderio del futuro è una intensa sfida, ma è la prospettiva alla quale dobbiamo guardare. Creare interventi specifici che possono aiutare a promuovere la capacità dei bambini/e di sviluppare desideri e obiettivi per il futuro, attraverso programmi di supporto educativo adeguati e che includano attività di *tutoring* e *mentorship* in modo da fornire loro gli strumenti necessari per affrontare il trauma e costruire una visione positiva della propria vita, rendendoli protagonisti in ogni dimensione che li riguarda e incoraggiandoli a prendere decisioni e a partecipare attivamente alle scelte che devono affrontare.

Cruciale in questo processo è la creazione di azioni educative e di sostegno orientate a favorire lo sviluppo di forme di *resilienza* e di *gestione del trauma*, aiutando il soggetto ad elaborare *strategie di coping* che piano piano gli permettano di ridefinire il proprio orizzonte di vita. A tali percorsi è fondamentale che si possa associare la creazione di nuovi legami, sia familiari che sociali, poiché, la possibilità di interagire con adulti e coetanei che forniscono supporto e affetto aiuta i/le bambini/e a ricostruire un senso di appartenenza e sicurezza, favorendo così la formazione di desideri e aspirazioni e riaprire la speranza per un possibile futuro felice.

La pedagogia del lutto nella formazione delle figure educative e pedagogiche

L'intervento pedagogico deve essere pensato come un percorso personalizzato che considera il vissuto emotivo e il contesto di ciascun bambino/a, un percorso unico, adattato alla propria storia e sensibilità. Un progetto che offre strumenti di resilienza per far fronte al trauma e tessere una *nuova trama* e un *nuovo ordito* su cui poter riscoprire la fiducia in se stessi e sulla propria capacità di reagire. Il minore/la minore va accompagnato/a in un percorso graduale e ben definito, con figure adulte

presenti e affidabili nel tempo che possano offrire la possibilità al soggetto sofferente di ridefinire forme relazionali percepite e vissute come *costrutti di sicurezza*. Processi educativi che permettano a bambini/e e adolescenti di *ridare nome alle emozioni* e di poterle esprimere, nelle loro diverse forme, senza dover censurare il dolore, la paura, il senso di abbandono, l'angoscia del *non ritorno* della mamma. Azioni che coinvolgano lentamente e nel rispetto dei suoi tempi il bambino/a e l'adolescente a ricrearsi spazi di sperimentazione di sé insieme agli altri e alle altre coetanei/e, in un ambiente stabile e protetto, donandogli la possibilità di esplorare e gestire la realtà senza vivere costantemente nella paura e potendo contare su figure adulte di riferimento significative. Professionisti/e umanamente capaci di offrire un *ancoraggio* sicuro e con i/le quali potersi permettere di esprimere il proprio fragile e delicato mondo interno, componenti che rafforzano il senso di sicurezza.

Un approccio integrato e interprofessionale, nel quale le figure di sostegno psicologico e psicoterapeutico operano in sinergia con le figure educative e pedagogiche e originano una attiva e fattiva collaborazione, per offrire al bambino/a un'esperienza curativa globale, il quale permetta un intervento simultaneo sia sulla rielaborazione del trauma che sullo sviluppo di competenze sociali, affettive e relazionali.

Le figure educative che si relazionano con soggetti infantili e adolescenti nel post-femminicidio della mamma, devono essere modelli di vita centrati sull'*affidabilità* e sull'*accoglienza* e rappresentare una *base sicura* a cui rivolgersi in modo spontaneo e in ogni occasione in cui sentano questo bisogno di contatto. In collaborazione con altri/e professionisti/e, come psicologi/ghe e assistenti sociali, gli educatori/le educatrici devono monitorare e adattare il percorso di supporto, garantendo un intervento coordinato e continuo.

Dobbiamo ancora sviluppare metodi specifici che possano supportare un bambino/a orfano/a per femminicidio, ma potrebbero rivelarsi molto adeguati interventi educativi finalizzati a fornire stabilità, sostegno emotivo e strategie per l'elaborazione del trauma e del lutto. Le metodologie ludiche, le metodologie narrative, la pet-education, le metodologie del rilassamento, il lavoro di supporto con gruppi dei pari e il metodo peer to peer, gli esercizi di *consapevolezza emotiva* sono solo alcune delle possibili forme di intervento che ci possono venire in aiuto nelle situazioni in cui i professionisti/e dell'educazione si relazionano con i soggetti che vivono un trauma tanto profondo.

Uno sguardo ad una importante prospettiva di ricerca pedagogica

Abbiamo sicuramente necessità di una ricerca pedagogica che ci permetta di analizzare gli effetti a lungo termine delle pratiche oggi in essere, poiché molti interventi educativi e psicologici possono mostrare benefici nel breve termine, ma gli effetti reali e profondi sullo sviluppo psicologico e sociale del bambino possono emergere solo dopo molti anni.

In tale prospettiva, la *pedagogia del lutto* dovrebbe assumere un ruolo centrale nella formazione di tutte quelle figure professionali che operano nel campo educativo, per saper essere adulti/e significativi/e e per essere in grado di offrire ai bambini e alle bambine e agli adolescenti traumatizzati una significativa riprogettazione esistenziale (Mancaniello, 2024). Un'urgente richiesta, ma anche una sfida, alla quale, come pedagogisti/e e come formatori/trici dei/delle professionisti/e dell'educazione, non possiamo più sottrarci.

Riferimenti bibliografici

- Baiocchi P. (2003), "Elaborazione del lutto. La gestione della perdita e dell'attaccamento affettivo", *Formazione IN Psicoterapia, Counselling, Fenomenologia*, 1: 104-120.
- Baiocchi P. (2015), *Gestalt Empowerment. Manuale per una rivoluzione culturale*, Safarà, Pordenone.
- Bion W.R. (1962), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma.
- Bion W.R. (1967), *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma.
- Bonomi C. (2001), *Breve storia del trauma dalle origini a Ferenczi (1880-1930ca)*, in Bonomi C., Borgogno F., a cura di, *La Catastrofe e i suoi Simboli. Il contributo di Sándor Ferenczi alla storia del trauma*, UTET, Torino.
- Bion W.R. (1967), *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma.
- Bowlby J. (1972), *Attaccamento e perdita*, vol. 1 – L'attaccamento alla madre (1969), Bollati Boringhieri, Torino.
- Bowlby J. (1973), *Attaccamento e perdita*, vol. 2 – La separazione dalla madre, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bowlby J. (1982), *Costruzione e rottura dei legami affettivi* (1979), Raffaello Cortina, Milano.
- Bowlby J. (1989), *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento* (1988), Raffaello Cortina, Milano.
- Cambi F. (2006), *Abitare il disincanto*, UTET, Torino.
- Cambi F. (2010), *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari.
- Caruth C. (1996), *Unclaimed Experience. Trauma, Narrative, and History*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

- CIB, *Orfani di femminicidio: presentati i dati inediti di Con i Bambini* (2023), in www.conibambini.org/2023/11/20/orfani-di-femminicidio-presentati-i-dati-inediti-di-con-i-bambini/.
- Dello Preite F., a cura di (2019), *Femminicidio violenza di genere e globalizzazione, Pensa Multimedia*, Lecce.
- Fornari F. (1974), *Psicoanalisi della situazione nucleare*, Feltrinelli, Milano.
- Fornari F. (1979), *Psicoanalisi della guerra*, Feltrinelli, Milano.
- Freud S. (1915), *Metapsicologia*, in *Opere* (vol. 8), Bollati Boringhieri, Torino.
- Freud S. (1920), *Al di là del principio di piacere*, Bollati Boringhieri, Torino.
- ISTAT (2024), *Relazione del Direttore Saverio Gazzelloni Commissione Parlamentare d'inchiesta sul femminicidio, nonché su ogni forma di violenza di genere*, in www.istat.it/it/files//2024/01/Audizione-Istat-Commissione-Femminicidio-23-gennaio-2024.pdf.
- Klein M. (1969), *La psicoanalisi dei bambini* (1932), Martinelli, Firenze.
- Klein M. (1940), *Il lutto e la sua connessione con gli stati maniaco-depressivi*, in *Scritti 1921-1958*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Klein M. (1946), *Invidia e gratitudine e altri saggi (1946-1963)*, Raffaello Cortina, Milano.
- Loiodice I., Ulivieri S., a cura di (2017), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari.
- Herman J. (1992), *Trauma and Recovery*, Basic Books, New York.
- Janet P. (1889), *L'automatisme psychologique*, Félix Alcan, Paris.
- Mancaniello M.R. (2002), *L'adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, ETS, Pisa.
- Mancaniello M.R. (2018), *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Mancaniello M.R. (2019), “Il senso della morte in adolescenza, scoperta della caducità umana e risposta pedagogica”, *Studi sulla Formazione*, 22(1): 225-242.
- Mancaniello M.R. (2020), *Adolescenti in situazione di fragilità*, in Benelli C., Gijón Casares M., a cura di, *(In)Tessere relazioni educative: teorie e pratiche di inclusione in contesti di vulnerabilità*, FrancoAngeli, Milano.
- Mancaniello M.R. (2021), *Bambini e Bambine e Adolescenti orfani per femminicidio, un percorso di studio e di ricerca per la formazione dei professionisti socio-assistenziali, educativi e sanitari*, in Polenghi S., Cereda F., Zini P., a cura di, *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Mancaniello M.R. (2022), “Essere educatori/educatrici di soggetti nell'età dello sviluppo che hanno vissuto il femminicidio della madre: elementi costitutivi per una pedagogia del lutto”, *Encyclopaideia*, 26, 62: 81-93.
- Mancaniello M.R. (2022), “Figli/e orfani/e per femminicidio e famiglie affidatarie. Il ruolo educativo del tutor familiare nel complesso intreccio tra traumi, diritti e bisogni di sviluppo”, *Rief*, 20, 1: 129-141.

- Mapelli M. (2013), *Lutto e formazione di sé. Prospettive di consulenza autobiografica*, in https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/29457/38789/phd_unimib_061547.pdf.
- Mapelli M. (2016), *Il dolore che trasforma. Attraversare l'esperienza della perdita e del lutto*, FrancoAngeli, Milano.
- Melchiorre V. (1998), *Al di là dell'ultimo. Filosofie della morte e filosofie della vita*, Vita e Pensiero, Milano.
- Melhem N.M., Moritz M.P.H., Walker M.S.W., Shear M.K., Brent D. (2007), "Phenomenology and correlates of complicated grief in children and adolescents", *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46: 493-499.
- Miller A. (1987), *La persecuzione del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Mortari L. (2021), *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*, Raffaello Cortina, Roma.
- van der Kolk B. (2014), *The Body Keeps the Score, Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*, Penguin Books, New York.
- Winnicott D.W. (1960), *La natura umana*, Roma, Armando.
- Winnicott D.W. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma, Armando.

“Gettate” nella vulnerabilità: percorsi di self-empowerment al femminile

di *Elena Zizioli*

«Le conquiste non bastano»

Siamo oneste: nonostante per tante di noi sia possibile pensare a delle alternative, queste scelte rimangono controcorrente e portano stigma e ostracizzazione. [...] Scegliere un percorso di vita “altro” è possibile per tante, ma è difficile per tutte. Lo scopo [...] è proprio quello di supportarvi in questo percorso, mettendo in luce i benefici che il patriarcato e il capitalismo traggono dalle narrazioni tradizionali stile Cenerentola (Pantoli, 2023, p. 15).

La citazione tratta dal libro *Cenerentole moderne* che la stessa autrice, Elide Pantoli, definisce una guida femminista, ci restituisce, seppur in poche battute, la difficoltà di sottrarci ancora oggi a modelli tradizionali, alimentati e sostenuti dalla cultura patriarcale perché se si nasce e si cresce «in un sistema culturale rigido e coercitivo» è indubbiamente più complesso «immaginare modi diversi di essere donne» (Priulla, 2016, p. 21), nonché scegliere di “dis-omologarsi” alla ricerca della propria autenticità e contrastare una «conformazione al ribasso» (Zizioli, 2017).

Ha scritto Simonetta Ulivieri (2014, p. 11) che, grazie soprattutto ai processi di emancipazione avvenuti nel secolo scorso e sostenuti dalle lotte femministe

una nuova consapevolezza circa le proprie potenzialità e capacità è molto più diffusa nelle giovani generazioni che viaggiano come “cittadine del mondo”, che si affermano in tutti i campi, dalla politica allo sport, dal mondo dello spettacolo a quello della ricerca, fino a mettere in discussione alcune delle certezze più radicate, come ad esempio la famiglia nucleare, avendo figli fuori dal matrimonio e da *single mother*.

Eppure i fatti di cronaca, le continue violenze, i femminicidi (Dello Preite, 2019) attestano quanto in un mondo globalizzato e interconnesso non sia stato eliminato ogni residuo di cultura patriarcale e sessista che continua a proporre modelli femminili basati sulla subalterità e sull'obblatività, modelli che sono più pervasivi nei contesti attraversati dalle differenti forme di povertà (precarietà economica e lavorativa, isolamento sociale, accesso limitato ai servizi), dove è più arduo allestire percorsi di *self-empowerment*.

«Le conquiste non bastano» ha infatti rimarcato sempre Olivieri nel suo saggio del 2014, ora ripreso da Isabella Loiodice (2023, p. 44) per affermare che «continuiamo a muoverci in un panorama chiaroscurale nell'ambito del quale appaiono più sfocate le luci e più drammatiche le ombre». Dati alla mano Loiodice dimostra come oltre agli spazi domestici, anche il luogo di lavoro rappresenti «una tragica palestra di discriminazione e di sopraffazione» (Ivi, p. 46).

È un tempo di emergenze e i pericolosi arretramenti cui stiamo assistendo lo dimostrano. Ai frequenti femminicidi si affiancano le violenze fisiche, psicologiche, economiche che le donne sono costrette a subire, nuovamente “gettate”, per recuperare una categoria heideggeriana (1927), nella vulnerabilità perché considerate ancora subalterne, non in grado di esercitare la loro capacità di autodeterminarsi, rischiando così di soffocare aspirazioni e desideri, e/o rinunciando a manifestarli apertamente. C'è un paradigma culturale che continua ad agire rafforzando le disparità di genere, perché come hanno sostenuto Carol Gilligan e Naomi Snider (2021) «il patriarcato è allo stesso tempo sotto assedio e al potere». Se, infatti,

tutta una serie di disposizioni normative di stampo patriarcale non sono più in vigore, [...] quelle norme che prima erano codificate nelle nostre leggi e rappresentavano dunque l'impalcatura istituzionale di una società patriarcale continuano a permanere nella mentalità, negli atteggiamenti, nelle relazioni, nei rapporti di potere... (Colanicchia, 2024, pp. 166-167).

Sono le norme non scritte a resistere; si superano con fatica perché in grado di condizionare approcci, comportamenti e, proprio per questo, si reclama una dimensione militante dell'educazione.

È necessario allora accogliere l'invito a scoprire un nuovo «femminismo per il 99%», anticapitalista ed ecosocialista come sostengono, nel loro *manifesto*, Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser (2019) per dare corpo a una visione ben precisa dell'universalismo che combatte la strumentalizzazione delle differenze da parte del capitale e che per questo è «sempre in formazione, sempre aperto alla trasformazione e alla contestazione, capace sempre di rinnovarsi grazie alla solidarietà» (p. 84).

Ci sono alcuni contesti, come il carcere, dove lo sguardo deve farsi più attento, dove l'applicazione di un nuovo femminismo è ancora più urgente perché, nonostante le lotte e le conquiste, i diritti, seppur riconosciuti, sono costantemente minacciati e richiedono di essere riconquistati ogni giorno. Il dispositivo carcerario, sin dal suo sorgere, ha minato e continua a minare il sé adulto, mortificandolo, alimentando sentimenti di disistima e inadeguatezza, accentuando le condizioni di subalternità, contro le retoriche della rieducazione. Gli stessi termini rimandano a quel processo di infantilizzazione proprio delle istituzioni totali, a cominciare dalla parola “trattamento” che rischia di negare l'*agency* del soggetto che viene costantemente controllato e gestito, al punto tale da mettere sotto scacco la sua capacità decisionale.

Per le donne scegliere un percorso di vita “altro” è più complesso perché è necessario pure disambiguare quella parità di facciata che in realtà nasconde posizioni culturali conservatrici, stereotipi e stigmatizzazioni. E per questo i percorsi di *self-empowerment* sono fortemente compromessi. Si innescano dinamiche anti-gruppo, quando non veri e propri conflitti, le disuguaglianze e le disparità si acutizzano; l'affettività è inibita e soffocata, la maternità è negata, desiderata, e, quando vissuta, causa sofferenze perché ostacolata, anche se può diventare risorsa per sviluppare resilienza (Zizioli, 2023b); i corpi subiscono gli effetti distorsivi del dispositivo e proprio per questo si sceglie di usarli per resistere e opporsi alla violenza del sistema rivendicando il nesso profondo tra corpo e autodeterminazione.

Il carcere può diventare allora un laboratorio dove sperimentare pratiche femministe e valorizzare le soggettività delle donne le quali, anche a causa della loro irrisorietà numerica, subiscono e patiscono maggiormente la reclusione in spazi non idonei e adatti ai loro bisogni specifici. Finalità è reclamare diritti in un universo che ha fatto della neutralità declinata al maschile la regola provando proprio dal margine a sostenere pratiche di libertà come espressione di una pedagogia impegnata finalizzata a promuovere benessere attraverso processi di autorealizzazione (bell hooks, 2020, p. 47).

Uno spazio sfidante per le questioni di genere e le pratiche femministe

Ho deciso di proporre per questo saggio alcune riflessioni su uno spazio così sfidante e complesso come quello carcerario perché fui invitata proprio dalla prof.ssa Simonetta Ulivieri ad assumere la prospettiva di genere nel contesto penitenziario, ambito che già da alcuni anni occupava un posto non trascurabile nelle mie ricerche.

Si trattava di esplorare un territorio poco battuto e di risignificare i percorsi identitari di donne destinate comunque a un viaggio, in quello che può essere considerato il “sesto continente” perché stare tra le sbarre, “dentro”, significa attraversare spazi, assumere abitudini, assuefarsi a riti, che destrutturano l’individuo, lo immergono in un contesto che spersonalizza e “oggettivizza”.

Come pedagogista è stato necessario individuare le risorse sulle quali poter fare leva per stimolare nuove scelte di vita, per un riscatto autentico e pieno, per avviare processi di liberazione da un passato che pesa sulle quotidianità e che si preferisce dimenticare o rimuovere perché segnato dalla colpa, da scelte “sbagliate” che fanno sentire tali al punto da minare l’autostima.

Mi sono avventurata in quell’universo minoritario attraverso le storie, valorizzando, tramite il dispositivo autobiografico (Cristofaro, Zizioli, 2014), percorsi accidentati, segnati da violenza, emarginazione, fragilità che rendono le autrici di reato più esposte agli effetti distorsivi del dispositivo disciplinare. Dannate dalla vita prima ancora che dalla sentenza, specie quando provengono da percorsi migratori accidentati (Coccia, Demaio, Nanni, 2023), sono donne che nella maggior parte dei casi portano con sé vissuti di vittimizzazione, scelte subite più che agite, condizioni di povertà non solo materiale.

Ricomporre le loro narrazioni ha rappresentato, dunque, il primo passo per scalpare l’impermeabilità di un dispositivo che ha fatto dell’invisibilità il suo punto di forza. Il raccontarsi per le donne ha sempre rappresentato una straordinaria possibilità di riconoscersi, ha assunto una valenza politico-pedagogica, si è posto «come insostituibile strumento di comunicazione, di testimonianza, di resistenza, di denuncia, di emancipazione collettiva» (Pinto Minerva, 2019, p. 218).

L’aver raccolto l’invito della prof.ssa Ulivieri ha quindi significato valorizzare il dispositivo autobiografico per metterlo a servizio di un progetto di «pedagogia *militante*» e cioè, per riprendere le sue parole, di una pedagogia «impegnata nel sociale e nella formazione attraverso un progetto di cambiamento/decondizionamento», in grado di portare educazione e istruzione a «coloro che fanno parte di tutte le “periferie” del mondo», capace di recuperare «l’umano che è in noi con reti di alleanze e processi di solidarietà» (Ulivieri, 2015, p. 21).

Rompere il silenzio e valorizzare le specificità sono stati gli obiettivi possibili per promuovere percorsi di *self-empowerment* tra le sbarre, valorizzando tutte quelle risorse, come la narrazione, che si sono rivelate preziose nel «fare luce e dare voce» (Zizioli, 2021), contrastando «quelle ambigue forme di misconoscimento che vanno ad alimentare ingiustizia,

oppressione, violenza» (Pinto Minerva, 2017, p. 535) e provando ad affermare le identità, rendendo «esplicito l'implicito», costruendo modelli positivi per stimolare il rispecchiamento, elaborando concetti e categorie per un nuovo sapere femminile (Ulivieri, 2023, p. 25).

Si pensi, per esempio, alle indagini condotte dalla rivista “Noi Donne” che, sin dai suoi esordi, non ha mai mancato di seguire il lungo cammino dell’emancipazione. C’è sempre stato uno sguardo attento sul penitenziario e le differenti analisi hanno ben rappresentato la situazione delle “escluse tra le escluse” perché considerate tra le «ragazze perdute» (Ulivieri, 1997, p. 21) che, per usare una metafora sempre di Ulivieri, sono state e sono ancora «ai margini della pagina», rappresentando «una pagina secondaria, disordinata, che segue criteri diversi e divergenti» (p. IX).

Una delle indagini più significative della testata fu firmata da Gabriella Parca (1973a), autrice di una delle prime antologie dal titolo evocativo *Voci dal carcere femminile*, prima dell’approvazione della Riforma dell’Ordinamento penitenziario italiano (1975). Nel contributo dal titolo evocativo: *Addio, vita!* non si mancava di rilevare che rompere il silenzio significava evidenziare la «violenza morale» esercitata dal sistema sulle ree, nonché quelle inflitte prima di compiere il reato: «c’è tutto un groviglio – scriveva Parca (1973b, p. 19) – di sofferenze, disperazioni, violenze subite e ingiustizie patite».

Altrettanto significativa è l’inchiesta condotta nel 1978, a riforma avvenuta, in quattro istituti (Venezia, Perugia, Roma e Messina), dal Nord al Sud della penisola, dove si restituì chiaramente un «mondo di emarginazione nell’emarginazione», «di rassegnazione» formato da analfabeti e sottoproletarie, in cui, come si rilevava

il disagio e la sofferenza sono espressi più con lamenti che con la rivendicazione e la lotta. Da qui il disinteresse per la stessa riforma carceraria, la scarsa partecipazione alle proteste collettive, la tendenza all’isolamento e a ricostruire, in carcere, un piccolo mondo familiare, fatto di piccole cose casalinghe (Lapasini, 1978, p. 19).

È una modalità che appartiene ancora oggi a molte autrici di reato, nonostante siano successivamente intervenute leggi a favore delle donne e dei loro diritti, per esempio per l’esercizio della maternità, concedendo la possibilità di scontare la pena in luoghi altri o in misura alternativa. Ed è una situazione che rimarca nuovamente quanto le conquiste non bastino; per questo alcuni lavori, come quelli di Susanna Ronconi e Grazia Zuffa hanno puntato a promuovere lo sguardo della differenza femminile sul carcere, seguendo la pratica del femminismo per avere «una chiave critica rispetto

alla rappresentazione tradizionale della detenuta “senza risorse” (di salute, di educazione, di cultura, di status economico e sociale)» (2023, p. 12), per colmare le visioni deficitarie, uscire dalle rappresentazioni vittimistiche e «minorate», favorire perciò una presa di parola, rafforzando l'autodeterminazione con la

“scoperta” di dimensioni personali positive che [...] spesso rimangono sconosciute alle donne stesse; oppure che, seppur intuite, hanno bisogno di essere nominate come tali per trasformarsi in concreta spinta al cambiamento (Ivi, p. 13).

Per sostenere i percorsi di *self-empowerment* è pertanto necessario uscire dalle ambiguità, dalle storture, dai riduzionismi banalizzanti che nella semplificazione generano visioni fortemente stereotipate per addentrarsi con coraggio nei «territori della fragilità e della vulnerabilità» (De Vita, 2021), decostruendo questi concetti che nella maggior parte dei casi vengono attribuiti alle donne e non alle condizioni di vita, valorizzando «un altro genere di forza» (Chiricosta, 2019), per alimentare e sostenere l'autodeterminazione.

In tale contesto il narrarsi ha significato perciò ancora di più, come spesso è accaduto nella Storia da quando le donne hanno preso parola, liberarsi «dai vincoli di una femminilità imposta, costruita e raccontata dagli uomini che di essa hanno una visione androcentrica, stravolta per i loro bisogni, sicuramente riduttiva» (Ulivieri 2019, p. 33). Lo ha precisato proprio Simonetta Ulivieri nel denso e prezioso volume *Le donne si raccontano*, un testo corale che ha segnato una tappa importante nella valorizzazione dell'autobiografia per l'educazione di genere esplorando le metodologie, gli universi emozionali, ma anche le professioni e i contesti a rischio, come, ad esempio, quello penitenziario.

Quello delle detenute è un fenomeno che ieri come oggi viene considerato scarsamente rilevante ai fini statistici e che associazioni e studiose militanti stanno finalmente attenzionando, promuovendo gruppi di parola, laboratori identitari, scritture collettive per dare voce appunto a chi altrimenti rimane nel silenzio, ai confini.

Ne sono una dimostrazione le tante antologie pubblicate negli ultimi anni e che hanno coinvolto non solo le donne ristrette, ma spesso le altre professionalità chiamate a interagire e a promuovere quei percorsi di *self-empowerment* necessari a contrastare emarginazione e subalternità. Anche in questo ambito si può ben dire che c'è «uno spazio che risuona di voci femminili che raccontano e si raccontano. Il soggetto che scrive non solo si rivela come donna, ma rivela anche il suo *esserci* proprio cercandosi attraverso la parola» (Ulivieri, 2019, p. 36).

Susanna Marietti, coordinatrice nazionale dell'Associazione Antigone, nell'introduzione a una delle raccolte succitate, ha fatto sua la proposta emersa durante gli Stati Generali dell'esecuzione penale (2015-2016) precisando quanto sia necessario fare delle donne il parametro dell'uguaglianza, non il contrario, adottando appunto un'ottica di genere (2018, pp. 11-12).

Ed è stata proprio Antigone a presentare l'8 marzo del 2023 il primo rapporto sulle donne detenute in Italia che si basa sul lavoro quali-quantitativo condotto negli Istituti.

Le riflessioni emerse da quel rapporto indicano direzioni e traiettorie di ricerca che proveremo qui ad esplorare e che confermano la necessità appunto di pratiche femministe, anche e soprattutto in questo ambito.

Questioni aperte e nuovi orizzonti

Dal rapporto emergono con chiarezza tre evidenze che avvalorano le considerazioni fin qui svolte e che richiedono per quanto concerne la prospettiva pedagogica, azioni educative fortemente orientate. Il modello, infatti, di una certa femminilità è ancora molto diffuso tra gli Istituti di pena, registrando contraddizioni e difficoltà nell'applicazione dei principi della differenza di genere e dell'individualizzazione del trattamento (Rossi, 2023).

La prima evidenza è senza alcun dubbio l'invisibilità che si accompagna alla marginalità in un sistema che investe maggiori risorse sul controllo della presenza maschile perché numericamente superiore. Le autrici di reato, come anticipato, sono in larga parte ospitate in strutture non adeguate alle loro specifiche esigenze, costrette spesso a scontare la pena in territori dove non hanno reti familiari e sociali.

La seconda evidenza è il considerare le donne psicologicamente o fisicamente vulnerabili, bisognose di protezione, remissive, esponendole così al rischio di una «patologizzazione paternalistica» (*Ibidem*), trascurando le dinamiche relazionali e di contesto.

La terza evidenza che discende dalla seconda è il processo di minorazione che “infantilizza” le recluse, rafforzando stereotipi e pregiudizi, sminuendo appunto tutte le questioni che riguardano il femminile.

Sono per certi versi categorizzazioni che aiutano a comprendere quanto, per le donne, in questo contesto indubbiamente più di altri, sia complesso assolvere a quei *continuum*, come li identifica Demetrio (2003, p. 128), propri dell'età adulta, tra i quali, tornare a decidere della propria vita e del proprio futuro in autonomia, e/o imparare/reimparare a farlo (Ivi, p. 133).

In questa cornice allestire percorsi di *self-empowerment* è perciò un'urgenza e la cura educativa si traduce davvero nel dare all'altro, in questo

caso all'altra, la possibilità di ritrovarsi, di prendersi cura di sé (Ulivieri, 2016, pp. 10-11).

Se attenzioniamo due questioni dirimenti e che fanno parte storicamente del cosiddetto “trattamento”, quali l’istruzione e il lavoro, pur con le debite differenziazioni per la diversità dei contesti e degli istituti, si scopre che le donne, spesso provenienti da contesti di marginalità sociale e perciò segnati da povertà educativa, faticano ad accedere alle opportunità e a raggiungere i livelli più alti, ma quando inserite, dimostrano di portare avanti il percorso con tenacia e determinazione, a dimostrazione che l’istruzione è sempre una forma di riscatto e una risorsa per l’emancipazione, come rilevava Ulivieri (1995) nel suo volume *Educare al femminile*.

Per questo è fondamentale orientare la tipologia di offerta di formazione professionale verso percorsi non stereotipati, nonché allargare maggiormente le possibilità di lavoro all'esterno (Associazione Antigone, 2023).

Ci sono poi anche questioni aperte e spinose che in questa sede non possiamo approfondire come quella delle Donne Lgbt+ (Rossi, 2023) e che pone a un sistema fondato sul binarismo interrogativi seri e inquietanti.

Nell’ultimo anno, grazie soprattutto alla ricerca qualitativa condotta nell’ambito del progetto PRIN PNRR 2022, dal titolo *Phoenix. A new kind of “rebirth” for women and children living in conditions of marginalization* molti dei temi succitati sono stati rimessi al centro della nostra riflessione¹.

Stanno emergendo con sempre maggior chiarezza: l’esigenza di accompagnare e formare a una maternità consapevole che nella «pratica dell’aver cura» (Mortari, 2015) riflette la responsabilizzazione; l’urgenza di superare lo stigma della poca determinazione femminile e l’attribuzione di alcune caratteristiche negative (tra cui: l’invidia, la litigiosità, l’insincerità, la superficialità); la necessità di favorire maggiormente con forme di orientamento mirato l’accesso alla formazione, per riscattarsi dai propri vissuti, per provare a immaginarsi diverse, recuperando il desiderio di costruire una nuova vita da opporre a quella “nuda” a cui il carcere obbliga nel tempo lento della reclusione.

“Sono un’ex detenuta, fiera di esserlo” è una delle espressioni pronunciate dalle intervistate che restituisce un percorso riuscito, l’essere consapevole e cosciente del proprio vissuto segnato dal reato, ma capace di rimettersi in gioco, di riprendersi la libertà e il potere sulla propria vita. Questa affermazione, così significativa nella sua essenzialità, ci permette

¹ Sono coinvolti tre Atenei: l’Università di Foggia, l’Università di Firenze e l’Università di Roma Tre. La PI è la Prof.ssa A.G. Lopez dell’Università di Foggia. L’unità di Roma Tre è impegnata appunto nella ricerca qualitativa in ambito penitenziario.

di cogliere il cambiamento, la trasformazione di un'identità in movimento (Zizioli, 2023a), che cerca di affermarsi oltre le vulnerabilità, di una donna «incompiuta» che

lungi dall'essere solo simbolo e immagine di fallimento, di un cammino interrotto, a uno sguardo pedagogico può configurarsi anche come modello di “possibilità”, di speranza. Tutte le “cadute”, le “perturbazioni”, gli “errori” possono rivelarsi non vincoli, ma possibilità di emancipazione, di cambiamento, di trasformazione, di dialogo e relazione con sé e con il mondo (Dato, 2014, p. 107).

Nelle traiettorie di ricerca identitaria rimane forte la necessità di riscoprire la bellezza in tutte le sue forme (Zizioli, 2024) per coltivare uno sguardo desiderante e formare a un nuovo *immaginario*, proprio per alimentare la «tensione verso un futuro di possibilità» (Lopez, 2019, p. 145), per permettere a tutte quelle donne di ripensarsi in nuovi percorsi esistenziali perché dal margine passino al centro della Storia, valorizzando *in primis* le loro storie.

Riferimenti bibliografici

- Associazione Antigone (2023), *Dalla parte di Antigone. Primo rapporto sulle donne detenute in Italia*, testo disponibile al sito: in www.rapportoantigone.it/primo-rapporto-sulle-donne-detenute-in-italia/ (10.10.2024).
- Arruzza C., Bhattacharya T., Fraser N. (2019), *Femminismo per il 99%. Un manifesto*, Laterza, Bari-Roma.
- bell hooks (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*, Meltemi, Milano.
- Chiricosta A. (2019), *Un altro genere di forza*, Iacobelli editore, Roma.
- Coccia B., Demaio G., Nanni M.P., a cura di (2023), *Le migrazioni femminili in Italia. Percorsi di affermazione, oltre le vulnerabilità*, Idos, Roma.
- Colanicchia I. (2024), “Italia c’era una volta (e c’è ancora) un Paese patriarcale”, *Micromega*, 2, versione e-book: 143-173.
- Cristofaro A., Zizioli E. (2014), *La raccolta delle rose. Donne recluse libere di raccontarsi*, Anicia, Roma.
- Dato D. (2014), *L’eterna incompiuta. Emancipazione femminile tra famiglia, formazione e lavoro*, in Ulivieri S., a cura di, *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, FrancoAngeli, Milano, versione e-book, pp. 97-109.
- De Vita A., a cura di (2021), *Fragilità contemporanee. Fenomenologia della violenza e della vulnerabilità*, Mimesis, Milano.
- Dello Preite F., a cura di (2019), *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Demetrio D. (2003), *L’età adulta. Teorie dell’identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma.

- Gilligan C., Snider N. (2021), *Perché il patriarcato persiste?*, VandA edizioni.
- Heidegger M. (1927), *Sein und Zeit*, Max Niemeyer Verlag, Tubingen (trad. it. di P. Chiodi, *Essere e Tempo*, Longanesi, Milano, 1976).
- Lapasini G. (1978), "Attualità", *Noi Donne*, XXXIII, 17: 19-20.
- Loiodice I. (2023), "Prevenire la violenza contro le donne attraverso l'educazione di genere. A partire dall'infanzia", *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, XII, 1: 43-57.
- Lopez A.G. (2019), *Immaginario*, in Olivieri S., a cura di, *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, ETS, Pisa, pp. 131-148.
- Marietti S. (2018), *Introduzione*, in Caciolo A., Zanda S., a cura di, *I limoni non possono entrare. Storie di donne dal carcere*, Ortica, Roma, pp. 11-16.
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Pantoli E. (2023), *Cenerentole moderne. Guida femminista all'amore per zitelle, (non) mamme e partner ribelli*, le plurali, Roma.
- Parca G. (1973a), *Voci dal carcere femminile*, Editori Riuniti, Roma.
- Parca G. (1973b), "Addio, vita!", *Noi donne*, XVIII, 28: 17-29.
- Pinto Minerva F. (2017), *Riconoscimento e misconoscimento*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A., a cura di, *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, pp. 533-557.
- Pinto Minerva F. (2019), *Narrare e narrarsi*, in Olivieri S., a cura di, *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, ETS, Pisa, pp. 213-218.
- Priulla G. (2016), *La libertà difficile delle donne. Ragionando di corpi e poteri*, Settenove, Cagli.
- Ronconi S., Zuffa G. (2023), *Recluse. Lo sguardo della differenza femminile sul carcere*, seconda edizione aggiornata, Futura Editrice, Roma.
- Rossi A. (2023), *Donne Lgbt+ e differenza di genere*, in Associazione Antigone, *Dalla parte di Antigone. Primo rapporto sulle donne detenute in Italia*, testo disponibile al sito: www.rapportoantigone.it/primo-rapporto-sulle-donne-detenute-in-italia/ (10.10.2024).
- Olivieri S. (1995), *Educare al femminile*, ETS, Pisa.
- Olivieri S., a cura di (1997), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Olivieri S. (2014), *Il femminicidio diffuso. Cronache di ordinaria follia*, in Olivieri S., a cura di, *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, FrancoAngeli, Milano, versione e-book, pp. 10-29.
- Olivieri S. (2015), *Educazione, marginalità e differenze. La Pedagogia come progetto di cambiamento nella libertà*, in Tomarchio M., Olivieri S., a cura di, *Pedagogia "militante". Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa, pp. 17-22.
- Olivieri S. (2016), *Dalla differenza come valore e diritto alla relazione di "cura" e accoglienza dell'altro da sé*, in Loiodice S., Olivieri S., a cura di, *Per un nuovo patto di solidarietà*, Progedit, Bari, pp. 9-17.
- Olivieri S. (2019), *Donne, narrazione di sé e autoriconoscimento*, in Olivieri S., a cura di (2023), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, ETS, Pisa, pp. 23-41.

- Ulivieri S. (2023), *A partire dall'essere donne...*, in Burgio G., Lopez A.G., a cura di, *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*, FrancoAngeli, Milano, pp. 21-28.
- Zizioli E. (2017), *Imperfette ma autentiche. L'educazione contro una "conformazione al ribasso"*, in Lopez A.G., a cura di, *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*, ETS, Pisa, pp. 93-105.
- Zizioli E. (2021), *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Zizioli E. (2023a), *Donne e carcere: "identità in movimento". Lo spazio dell'educazione e della formazione*, in Benedetti F., Garista G. a cura di, *A scuola di opportunità. Modelli, riflessioni ed esperienze dal progetto Gender School*, Carocci, Roma, pp. 199-211.
- Zizioli E. (2023b), "The recluse mother: a pedagogical reflection", *Women & Education*, 1, 2: 75-80. https://doi.org/10.7346/we-1-02-23_14
- Zizioli E. (2024), *Traiettorie di ricerca identitaria. Linguaggi, immaginari e percorsi educativi*, in Crescenza G., a cura di, *Educare in tempi d'odio e di violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali*, Progedit, Bari, pp. 69-78.

Contrastare gli stereotipi di genere: l'apprendimento basato sul gioco per educare alle differenze

di *Marinella Muscarà, Alessandro Romano, Antonio Giannone*

Il pensiero della differenza: educazione, genere e asimmetrie di potere

Nella storia delle comunità la necessità di organizzare l'esperienza umana attraverso categorie binarie che consentano il controllo, per mezzo di esercizi sintetici, di una realtà enigmatica e scivolosa le cui logiche talvolta eccedono la comprensione umana, ha prodotto una vasta gamma di rappresentazioni del maschile e del femminile, un'antologia delle loro immagini, un florilegio di simboli a essi associati tanto da poter ritenere che *maschile vs. femminile* costituisca una delle dicotomie universalmente conosciute da *H. sapiens sapiens*.

La letteratura scientifica, da quella psicologica a quella sociologica, da quella antropologica a quella pedagogica, sedotta dalle tracce della *differenza* e al contempo affamata da quelle dell'invarianza, ha esplorato il pensiero umano e le pratiche culturali da esso prodotte al fine di indagare, analizzare e spiegare, per dirla con Françoise Héritier (1996), «il pensiero della differenza». Al di là delle suggestive conclusioni di Johann Jakob Bachofen (1861), il quale riteneva plausibile assegnare una sorta di primato storico al matriarcato e al di là delle forme sociali ancorate alle specifiche contestuali, è possibile osservare con estrema frequenza la presenza di sistemi classificatori caratterizzati da una polarizzazione dell'idea di maschio e di femmina e riproducenti, in ogni caso, sbilanciamenti di subalternità, fenomeni di ingiustizia sociale e segni di ineguaglianza a sfavore delle donne. Al riguardo, si consideri che «l'articolazione in maschile e femminile individua non solo gli esseri umani dal punto di vista biologico ma anche il loro concreto essere in società attraverso gli ambiti di competenza socialmente attribuiti una volta per tutte, facendo coincidere livelli naturali e livelli sociali» (D'Agostino, 1998, p. 93).

Per lungo tempo, la costruzione delle differenze tra i sessi ha confermato le donne e confermato i pochi spazi d'azione loro consentiti, legittimando asimmetrie di potere come risultato, con le parole di Simonetta Ulivieri, di un “addestramento al genere”, cioè, «di lunghi percorsi di organizzazione sociale e di pianificazione, secondo norme costruite ad hoc e mediante dispositivi di regolamentazione, di aspettative socio-culturali che indicavano a ognuno il proprio» (Ulivieri, 2023, p. 54). Sebbene negli ultimi settanta anni non siano mancate efficaci azioni di rivendicazione della libertà e dell'autodeterminazione ad opera dei movimenti a tutela dei diritti della donna e sebbene importanti traguardi siano stati raggiunti in ordine a un'auspicata emancipazione femminile, ancora oggi, la persistenza di modelli socialmente dominanti, influenzati da presunte e semplicistiche forme di determinismo biologico, producono una tipizzazione della donna secondo un modello androcentrico che ostacola la parità tra i sessi e riproduce dislivelli.

L'educazione stessa, ricorda Carmela Covato (2016),

nel corso di una tradizione protrattasi per secoli, ha fortemente alimentato questa tendenza, sulla base della convinzione che, dalle differenze biologiche e morali fra uomo e donna, dovessero inevitabilmente derivare destini educativi diversi, connessi a funzioni sociali differenti, che attribuivano in modo esclusivo al maschile la sfera del pubblico e al femminile quella del privato (Covato, 2016, p. 221).

Gli effetti di un siffatto modo di intendere la conquista e la gestione dello spazio fisico e simbolico ha prodotto nel tempo «stereotipi che ancora oggi collocano nel mercato del lavoro la professionalità femminile in situazioni di cura, di accudimento, di relazione con gli altri, di uso del proprio corpo e della propria femminilità in processi di mercificazione del sesso e della riproduzione» (Ulivieri, 2017, p. 11).

A fronte di un «mondo [che] crea nell'individuo la persona» (Buber, 1953, p. 43, trad. it. 2009), le principali Istituzioni educative si sono rese storicamente complici di un progetto di adattamento al genere che ha prodotto un modo diverso di crescere (Muscarà, 2019). Esemplare è il caso della famiglia, all'interno della quale la strutturazione di gerarchie tra ruoli genitoriali tradizionalmente riferibili a un'organizzazione di tipo patriarcale e patrilineare ha, infatti, generato condizionamenti e ripartizioni di compiti tipicamente femminili (Lopez, 2016). Non diversamente e ancora per lungo tempo la scuola, nell'illusione di esercitare un'azione *performativa* neutrale e non marcata dal punto di vista del genere, ha educato a logiche binarie e confermato «categorie e schemi mentali attraverso l'uso di un “falso linguaggio neutro” e lo studio di saperi pensati e costruiti al maschile» (Dello Preite, 2013, p. 208; Burgio, 2015).

Oltre gli stereotipi, per un’educazione alle differenze

La necessità di rifondare un progetto dell’educazione che sia ugualmente capacitante anche al variare delle differenze uomo-donna (Nussbaum, 1999), l’importanza di rompere gli schemi e contrastare i processi di produzione e riproduzione degli stereotipi di genere, l’urgenza di imparare ad accogliere, interpretare e gestire la complessità, prodotta dalle molteplici identità che caratterizzano la società contemporanea, costituiscono solamente alcune delle sfide più importanti della scuola del XXI secolo.

Da una parte il superamento dei limiti imposti dalla segregazione formativa, secondo cui alcune attività e alcune professioni appaiono più idonee per le donne o per gli uomini, e dall’altra la responsabilità dell’insegnante di elaborare proposte didattiche adeguate e riflettenti le inclinazioni degli studenti e non la loro presunta appartenenza a specifici orizzonti sessuali, pongono la scuola dinanzi a una sempre maggiore attenzione al tema della parità di genere e a quello della formazione dei docenti. Infatti, osserva Valentina Guerrini (2022, p. 115):

Sin dai primi anni di vita si ha una socializzazione di genere, ossia un insieme di pratiche che agisce sull’acquisizione di modelli di comportamento a partire dal contesto familiare e poi nell’educazione formale, nella scuola dell’infanzia, attraverso gli incoraggiamenti e la proposta dei giochi, dei colori, dei materiali.

Si consideri che gli effetti prodotti dall’azione della scuola e delle dinamiche connesse al gruppo di pari non risultano ininfluenti in ordine alla rappresentazione e costruzione del genere. Infatti, è noto che la specifica fase di sviluppo che caratterizza gli studenti nella loro esperienza formativa che dalla scuola dell’infanzia li conduce – attraverso la primaria – alla scuola secondaria di I ciclo risulta particolarmente importante dal punto di vista cognitivo, emotivo, sociale, determinando quelle variabili psico-personologiche come l’autoefficacia, l’autostima, il *locus of control* che intervengono nei processi di auto-determinazione, nella costruzione dell’immagine di sé e financo nella strutturazione della personale identità (Cottini, 2017).

Nello svolgersi del processo di apprendimento, la crescita dell’individuo non si compie esclusivamente per mezzo dell’acquisizione dell’insieme delle conoscenze riconducibili a orizzonti di saperi disciplinari differenti. In esso operano forze implicite, potremmo dire che sono “in gioco” elementi sociali e culturali taciti e sottintesi che rendono il progetto educativo realizzato dall’insegnante un processo trasformativo in cui forte agisce quello che è comunemente chiamato «curricolo implicito» (Mapelli, Tarizzo, De Marchi, 2001).

È nell'esperienza quotidiana – in cui i bambini e le bambine si trovano immersivamente coinvolti già a partire dai primi anni di vita nel contesto familiare e successivamente a scuola – che si confermano e consolidano gli stereotipi e i pregiudizi di una cultura patriarcale che marginalizza, depo-tenzia e a volte esclude l'universo delle donne (Muscarà, 2019).

Concettualizzazioni binarie, esercizi di assoggettamento della differenza, strategie di generalizzazione, interpretazione e anticipazione sostengono il processo socio-cognitivo di categorizzazione di genere. Tale processo si colloca alla base dei fenomeni di naturalizzazione dei modelli culturali dominanti, contribuendo alla divaricazione del maschile e del femminile non più percepiti come entità di una medesima umanità.

Dal momento che «i “binari di genere” vengono tracciati, costruiti e rafforzati fin nella primissima infanzia da parte degli adulti che educano correggendo, indirizzando, vietando o spingendo i bambini e le bambine verso uno o l'altro modello a seconda del sesso assegnato alla nascita» (Nanni, Di Genova, 2023, p. 227), appare ragionevole ritenere che la scuola svolga un compito estremamente importante per far sperimentare agli studenti pratiche di educazione alle differenze e agli stereotipi che supportino la coscientizzazione del processo di socializzazione di genere e consentano il raggiungimento di ciò che Paulo Freire (1967) ritiene il fine ultimo della stessa educazione, cioè l'emancipazione come condizione di assoluta libertà.

Svelare gli stereotipi e superare i pregiudizi di genere attraverso il gioco

Educare i giovani adulti a un pensiero libero e divergente, al fine di promuovere una personale visione del mondo, rappresenta uno dei compiti fondamentali degli insegnanti di oggi.

Il ricorso a una didattica capace di andare oltre la *routine* dei processi di apprendimento-insegnamento consente l'implementazione di percorsi pedagogici integrati nel curricolo, orientati ai temi della parità di genere e finalizzati alla valorizzazione delle differenze (Buccini, 2020). Pertanto, non sorprende che l'implementazione e la realizzazione di progetti educativo-didattici attivi e innovativi consentano la promozione di una maggiore consapevolezza in ordine ai processi stereotipati fissi nei ruoli sociali, così come degli effetti da essi prodotti. In tale direzione, le potenzialità della didattica ludica e di quella laboratoriale, capaci di rendere bambini e bambine protagonisti attivi del processo educativo, si mostrano particolarmente efficaci per realizzare azioni decostruttive e costruttive dei saperi (Nardone, 2016).

Nei luoghi in cui gli studenti fanno esperienza del mondo attraverso l'esplorazione, l'acquisizione di nuove conoscenze e la sperimentazione delle regole e dei modelli sociali condivisi dal proprio gruppo culturale, all'interno delle aule e più in generale all'interno della scuola, particolare importanza sembrano assumere le attività ludiche e l'apprendimento basato sul gioco (Cambi, Staccioli, 2007; Kapp, 2012; Sailer, Homner, 2020; Romano, Caravello, 2023).

Il gioco garantisce uno spazio privilegiato all'interno del quale sono negoziati significati di apprendimento per imitazione ed esercizio delle proprie competenze di tipo cognitivo, sociale ed emotivo (Huizinga, 1938; Bruner, 1966). Al riguardo, è noto che il gioco agisca come un processo in grado di esplicitare aspettative sociali, rappresentazioni del Sé, modelli culturalmente condivisi, comportamenti appresi per imitazione e al contempo anche l'adesione a un genere specifico (Baumgartner, 2021).

Sebbene nella maggior parte dei casi i bambini, riproducendo per emulazione il mondo che sta loro attorno, tendano a confermare il discorso dominante sul genere, il gioco si mostra strumento di straordinaria generatività per fare emergere visioni divergenti e contrastare gli stereotipi. In particolare, osserva Donatella Savio (2019, p. 209):

Attraverso [...] manifestazioni ludiche *cross gender* i bambini si confrontano con la visione binaria maschile-femminile imposta dal discorso eteronormativo dominante, attraversandone diagonalmente i confini e così proponendone riproduzioni interpretative che decostruiscono gli stereotipi.

Dal momento che l'identità di genere si costruisce anche attraverso l'interazione continua tra le esperienze individuali e le aspettative collettive, il gioco offre ai bambini l'opportunità di esprimere la propria creatività, disconfermare stereotipi e mettere in discussione ruoli precostituiti (Bem, 1981). Conseguentemente, all'interno dei contesti educativi il ricorso alle strategie didattiche basate sul gioco appare valido per favorire lo sviluppo di riflessioni critiche sulle norme sociali e culturali, specialmente in relazione al genere. Ad esempio, giochi di ruolo, attività teatrali e laboratori narrativi consentono ai bambini e alle bambine di sperimentare identità e ruoli differenti, aprendo la strada a una comprensione più articolata basata sulla pluralità delle esperienze umane (Becker, 2021). In tale direzione si colloca il *Kit di strumenti educativi volti a contrastare gli stereotipi di genere nella scuola primaria* promosso dalla Commissione Europea (2021). Esso, destinato agli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, si propone come strumento utile per decostruire la narrazione dominante sul genere poiché permette di sviluppare un percorso personale di ricono-

scimento degli stereotipi, di comprensione critica e di pianificazione futura attraverso attività didattiche ludiformi (Commissione Europea, 2021).

L'apprendimento basato sul gioco consente di esplorare le categorie di genere e promuovere la riflessione critica sugli stereotipi a esse connessi. Infatti, il gioco favorisce lo sviluppo emotivo, sociale e un apprendimento inclusivo (Pyle, Danniel, 2016). In particolare, le pratiche educative fondate sul gioco socio-drammatico consentono agli studenti di esplorare ruoli di genere attraverso la simulazione di scenari vero-simili e agli insegnanti di guidare la riflessione sui ruoli sociali tradizionali e incoraggiare visioni ampie e critiche (*Ibidem*). Non diversamente dalle attività ludiche socio-drammatiche, anche il gioco collaborativo e quello simbolico supportano in maniera efficace la decostruzione degli stereotipi di genere, dal momento che favoriscono la costruzione di nuovi orizzonti di significati e il ripensamento delle strutture di senso dominanti attraverso l'uso di oggetti, l'impiego di scenari simbolici e la scoperta di nuove modalità di essere.

Conclusioni

La dicotomia *maschile vs. femminile* ha storicamente caratterizzato la storia dell'umanità influenzando, anche con un diverso livello di consapevolezza delle comunità, l'organizzazione sociale, la ripartizione dei compiti, la costruzione di appartenenze ed esclusioni. Tali conseguenze, fondate su presupposti biologici e sessisti, hanno finito per produrre stereotipi, stigmatizzare ruoli e delineare asimmetrie di potere tra uomo e donna. In tale scenario, le bambine e i bambini hanno percorso sentieri diversi e prodotto esperienze differenti, in famiglia e a scuola, attraverso continue e prolungate azioni di costruzione culturale di orizzonti divergenti.

Se è vero, come ricorda Paulo Freire, che «insegnare esige il rispetto dell'autonomia d'essere dell'educando [e che] Qualsiasi discriminazione è immorale e lottare contro di essa è un dovere, per quanto si riconosca la forza dei condizionamenti da affrontare» (1996, pp. 52-53, trad. it. 2004) appare corretto ritenere, dunque, che la scuola abbia il compito di rifondare il progetto dell'educazione, anche dell'educazione al genere, a partire dal ripensamento delle logiche binarie uomo-donna. In questa sfida per il rinnovamento la *pedagogia di genere* sembra potere svolgere un ruolo particolarmente importante. Essa, infatti,

indica di per sé soluzioni inclusive, materne in difesa della vita, conducendoci verso territori inesplorati della comunicazione, dell'ascolto, del farsi carico delle

diversità. L'educazione al rispetto, alla diversità, insegna a sviluppare comportamenti “umani”, avendo ben presente il valore transculturale di ogni essere umano, e di quanto tutti noi, uomini e donne, europei e africani abbiamo diritto alla dignità e alla vita (Ulivieri, 2017, p. 14).

Rinnovare il progetto dell'educazione significa, inoltre, rivolgere una cura attenta alla formazione di insegnanti capaci di riconoscere e contrastare il “curricolo implicito” – che spesso perpetua modelli stereotipati – ma anche, dal punto di vista educativo-didattico, selezionare gli approcci più idonei e favorire la progettazione di laboratori, giochi di ruolo e attività ludiche *cross-gender* in quanto rappresentano strategie efficaci per incoraggiare visioni ampie e pluraliste. Infatti, l'apprendimento basato sul gioco rappresenta un potente strumento educativo che si offre agli insegnanti come uno degli approcci più efficaci per esplorare, analizzare e contrastare gli stereotipi di genere in quanto consente la riflessione sui ruoli sociali, permette la decostruzione dei modelli dominanti e favorisce l'alfabetizzazione di genere.

Non servono, dunque, proclami ma un ordinato e scientifico progetto politico dell'educazione che – a partire dall'adozione di pratiche didattiche innovative e inclusive, capaci di stimolare il pensiero critico, la creatività e di sostenere i processi di autodeterminazione – garantisca a tutti i bambini e a tutte le bambine la possibilità di costruire un'immagine di sé libera dai legacci imposti dalle sovrastrutture culturali.

Riferimenti bibliografici

- Bachofen J.J. (1861), *Das Mutterrecht*, Verlag von Krais Hoffmann, Stuttgart (trad. it.: *Il matriarcato*, Einaudi, Torino, 1988).
- Baumgartner E. (2010), *Il gioco dei bambini*, Carocci, Roma.
- Becker K. (2021), “What's the difference between gamification, serious games, educational games, and game-based learning”, *Academia Letters*, 209(2).
- Bem S.L. (1981), “Gender schema theory: A cognitive account of sex typing”, *Psychological Review*, 88, 4: 354-364.
- Bruner J.S. (1966), *Toward a theory of instruction*, Harvard University Press, Cambridge.
- Buber M. (1953), *Reden über Erziehung: Rede über das Erzieherische, Bildung und Weltanschauung, Über Charaktererziehung*, Gütersloh, Lambert Scheider/Gütersloher Verlagshaus (trad. it.: *Discorsi sull'educazione*, Armando, Roma, 2009).
- Buccini F. (2020), “L'educazione di genere tra teoria e prassi: itinerari di ricerca per l'infanzia”, *Education Sciences & Society*, 2: 355-366.
- Burgio G. (2015), “Pedagogical Lexicon”, *Education Sciences & Society*, 6, 2: 181-190.

- Cambi F., Staccioli G., a cura di (2007), *Il gioco in Occidente: Storia, teorie, pratiche*, Armando, Roma.
- Commissione europea (2021), Direzione generale della Mobilità e dei trasporti, Janečková H., Santos Tambo M., Bivar Black M., *Kit di strumenti educativi volti a contrastare gli stereotipi di genere nella scuola primaria: sfida per alunni e alunne alla scoperta di un mondo di opportunità partendo dall'esempio del settore dei trasporti*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, <https://data.europa.eu/doi/10.2832/928972>.
- Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- Covato C. (2016), *Identità, genere e educazione*, in Muscarà M., Ulivieri S., a cura di, *La ricerca pedagogica in Italia*, ETS, Pisa.
- D'Agostino G. (1998), "Il sesso ambiguo: pratiche e funzioni del travestitismo", *Archivio Antropologico Mediterraneo*, I, 0: 93-112.
- Dello Preite F. (2013), "Stereotipi e pregiudizi di genere: il ruolo della scuola e le competenze dei docenti", *Formazione & Insegnamento*, XI, 3: 207-213.
- Di Chio C. (2013), *Laboratorio di educazione sessuale e affettiva*, Erickson, Trento.
- Freire P. (1967), *Educacao como pratica da liberdade*, Paz e Terra, San Paolo (trad. it.: *L'educazione come pratica della libertà*, Mimesis, Sesto San Giovanni, 2024).
- Freire P. (1996), *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, Paz e Terra, San Paolo (trad. it.: *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2004).
- Guerrini V. (2022), "L'educazione alla parità di genere nella formazione dei docenti: l'esperienza del Progetto europeo 'Generi alla pari a scuola'", *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14, 23: 113-127.
- Héritier F. (1996), *Masculin/Féminin: Le pensée de la différence*, Editions Odile Jacob, Paris (trad. it.: *Maschile e femminile: il pensiero della differenza*, Laterza, Bari, 2022).
- Huizinga J. (1938), *Homo ludens: proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*, H.D. Tjeenk Willink, Amsterdam (trad. it.: *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 2008).
- Kapp K.M. (2012), *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*, John Wiley & Sons, San Francisco.
- Lopez A.G. (2016), *Dai saperi delle donne alla cura come principio di democrazia*, in Dozza L., Ulivieri S., a cura di, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Mapelli B., Tarizzo G., De Marchi D. (2001), *Orientamento e identità di genere. Crescere uomini e donne*, La Nuova Italia, Firenze.
- Muscarà M. (2019), *Narrarsi come strumento didattico*, in Ulivieri S., a cura di, *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, ETS, Pisa.
- Nanni S., Di Genova N. (2023), "Scuola e socializzazione dei ruoli di genere: elementi per il contrasto alla povertà educativa", *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15, 26: 272-285.

- Nardone M. (2016), *Educazione e stereotipi di genere: una proposta di didattica laboratoriale nel programma Unijunior – l'Università per i bambini*, in Dozza L., Olivieri S., a cura di, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Nussbaum M.C. (1999), *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it.: *Diventare persona: Donne e universalità dei diritti*, il Mulino, Bologna, 2011).
- Pyle A., Danniels E. (2016), “A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play”, *Early Education and Development*, 28, 3: 274-289.
- Romano A., Caravello E. (2023), “Le esplorazioni urbane nei serious games digitali: percorsi didattici per apprendere dalla città”, *QTimes – webmagazine*, XV, 2: 57-67.
- Sailer M., Homner L. (2020), “The gamification of learning: A meta-analysis”, *Educational Psychology Review*, 32, 1: 77-112.
- Savio D. (2019), “Fare, disfare, rifare il genere giocando: prospettive educative”, *Pedagogia e Vita*, 77, 1: 205-2015.
- Ulivieri S. (2017), “Genere, etnia e formazione”, *Pedagogia Oggi*, XV, 1: 9-16.
- Ulivieri S. (2023), “Donne: dalla subalternità, alla differenza, al valore di genere: le parole per dirlo”, *Cultura Pedagogica e Scenari Educativi*, 1, 1: 51-56.

Autrici e autori

Eleonora Bonvini è dottoranda in *Scienze Pedagogiche* presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Attualmente conduce una ricerca sulle rappresentazioni del corpo docente in relazione ai temi dell'educazione di genere e alla sessualità. Le sue pubblicazioni si concentrano sull'educazione sessuale e di genere nella prima infanzia e nei contesti educativi, sulla prevenzione della violenza di genere, nonché sull'orientamento scolastico e le disuguaglianze educative in prospettiva intersezionale. È membro del Csge, Centro Studi sul Genere e l'Educazione dell'Università di Bologna.

Tiziana Chiappelli, PhD, è ricercatrice a tempo determinato e docente di *Strategie e politiche educative per l'infanzia* presso il Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive dell'Università di Siena. Ha indagato i processi di inclusione/esclusione socio-culturale delle minoranze, con particolare attenzione a migranti, rifugiati/e, vittime di traffico di esseri umani e MSNA, alle differenze di genere e culturali, ai sistemi educativi e ai processi di cittadinanza attiva. Opera in Nord Africa ed Africa Sub-Sahariana, oltre che in Medio Oriente e in America Latina. Tra i suoi lavori ricordiamo *Genere e Generazioni. Forme di attivismo femminista e antirazzista delle nuove generazioni con background migratorio* (scritto con Erika Bernacchi), FrancoAngeli 2024.

Rossella Ghigi è professore associata in *Sociologia* presso il Dipartimento di scienze dell'educazione dell'Università di Bologna. Si occupa di sociologia del corpo, teorie femministe, dinamiche familiari e di educazione di genere. È la Responsabile scientifica (e la cofondatrice, nel 2009) del Csge, Centro Studi sul Genere e l'Educazione dell'Università di Bologna.

Antonio Giannone, psicologo e psicoterapeuta, è docente di ruolo nella Scuola Secondaria di Secondo Grado specializzato sul sostegno per gli alunni con disabilità. Attualmente, presso l'Università Kore di Enna, ricopre i ruoli di borsista di ricerca, dottorando in *Processi Educativi nei Contesti Eterogenei e Multiculturali* e cultore della materia per il S.S.D. PAED-02/A.

Valentina Guerrini è professoressa associata di *Pedagogia generale* presso il Dipartimento di Storia, Scienze dell'uomo e della Formazione dell'Università di Sassari, dove insegna *Pedagogia generale* e *Pedagogia delle differenze*. I suoi interessi di ricerca sono focalizzati sui temi dell'educazione al rispetto verso varie forme di differenze (in particolare di genere ed etnico-culturale) anche in una prospettiva internazionale.

Emanuele Liotta è dottorando in *Processi formativi, modelli teorico-trasformativi e metodi di ricerca applicati al territorio* presso l'Università degli Studi di Catania. I suoi interessi di studio in ambito formativo privilegiano: le problematiche legate alle povertà educative, l'educazione estetica; il significato semiotico e sociale della rappresentazione delle minoranze nei media e nell'arte, focalizzando la propria attenzione sulle disuguaglianze di genere e sulla comunità LGBTQIA+. È autore della monografia *Nuovo Cinema Queer. Storia della filmografia LGBTQI+ in Italia* (VME, 2019), oltre che di vari contributi su riviste scientifiche.

Maria Rita Mancaniello è professoressa associata di *Pedagogia generale e sociale* presso l'Università di Siena. La sua attività di ricerca è prevalentemente rivolta allo sviluppo del soggetto, all'adolescenza, ai contesti di crescita, ai processi formativi, alle metodologie per lo sviluppo del pensiero critico, alla marginalità e alla devianza. Negli ultimi anni ha rivolto particolare attenzione alla violenza intrafamiliare e agli/alle orfani/e per femminicidio. È responsabile dell'unità dell'Università di Siena che partecipa al *Progetto Airone* ed è Direttrice del Master di I livello su *Competenze Psico-Socio-Pedagogiche per la gestione del lutto e per l'intervento con bambine/i e adolescenti orfani/e di vittime di crimini domestici e femminicidio e con le famiglie affidatarie*.

Marinella Muscarà è professoressa ordinaria di *Didattica e pedagogia speciale* e Direttrice del Dipartimento di Studi classici, linguistici e della formazione dell'Università Kore di Enna. I suoi interessi di ricerca e la sua attività scientifica riguardano la didattica generale, la formazione degli insegnanti e i bisogni educativi speciali.

Alessandro Romano, PhD, è ricercatore di *Didattica e pedagogia speciale* presso l'Università Kore di Enna. I suoi interessi di ricerca e la sua attività scientifica riguardano le fragilità educative, la formazione degli insegnanti, la didattica generale e i processi di educazione e di formazione al variare dei sistemi culturali e sociali.

Roberta Sassatelli è professoressa ordinaria di *Sociologia* all'Università di Bologna. Si interessa di sociologia dei consumi, studi di genere, sociologia del corpo, studi sull'alimentazione e studi visuali. Attualmente sta lavorando sul ruolo del corpo e del genere nelle teorie e nelle pratiche di consumo oltre che sulla sostenibilità ambientale. È co-direttrice della rivista “European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie” e co-editor della Collana

“Consumption and Public Life” presso Palgrave-MacMillan. È stata Visiting Fellow presso la University of New England, Australia; il Birkbeck College, London, UK e il California Institute of Technology, Ca, USA.

Marinella Tomarchio è professoressa ordinaria di *Pedagogia Generale e Sociale* presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Catania, è docente di *Pedagogia generale e dell'infanzia e di Teoria, metodi e progettazione per l'educazione ambientale e lo sviluppo sostenibile*. Versanti privilegiati nell'attività di ricerca scientifica sono: Educazione Nuova e Scuola Attiva in Italia e in Europa; Modelli, temi, figure, con particolare riferimento al contesto dell'*Education Nouvelle*; Educazione e Scuola all'aperto; Educazione, Ambiente, territorio e cittadinanza attiva democratica.

Elena Zizoli è professoressa associata di *Pedagogia generale e sociale* presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre dove insegna *Pedagogia professionale, Pedagogia della narrazione e Formazione nella società della conoscenza*. È delegata del Rettore alle attività di educazione negli istituti penitenziari. Ha all'attivo monografie, saggi e articoli su riviste scientifiche; in particolare, si segnalano la monografia: *Donne Detenute. Percorsi educativi di liberazione*, FrancoAngeli, Milano 2021 e la curatela con L. Stillo e G. Franchi, *L'altra scuola. L'educazione popolare tra apprendimento e riscatto sociale*, Donzelli, Roma 2024.

Culture di genere. Corpi, desideri, formazione
diretta da G. Burgio, A. G. Lopez

Ultimi volumi pubblicati:

FRANCESCA DELLO PREITE, VERA GHENO (a cura di), *Altre prospettive sulla violenza di genere. Sguardi multidisciplinari per la prevenzione e il contrasto.*

ANTONIA DE VITA, *Ecopedagogia femminista. Prospettive di genere nella transizione ecosociale.*

FABRIZIO CHELLO, STEFANO MALTESE (a cura di), *La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali* (disponibile anche in e-book).

TIZIANA CHIAPPELLI, ERIKA BERNACCHI, *Genere e generazioni. Forme di attivismo femminista e antirazzista delle nuove generazioni con background migratorio.*

GIUSEPPE BURGIO, ANNA GRAZIA LOPEZ (a cura di), *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei.*

MARIA LIVIA ALGA, ROSANNA CIMA (a cura di), *Culture della maternità e narrazioni generative* (disponibile anche in e-book).

Open Access

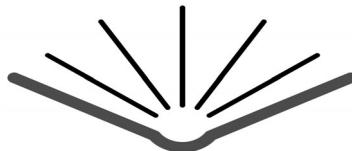
diretta da G. Burgio, A. G. Lopez

ANNA GRAZIA LOPEZ (a cura di), *Pratiche di libertà. La generatività del materno tra arte, educazione e politica.*



ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli

 **torrossa**
Online Digital Library

Nella pedagogia di genere, la differenza si contrappone alle identità rigide, così come si contrappone all'indifferenza, e si apre al tema della cura per tutti i soggetti marginalizzati e discriminati, volendo essere alleata della presa di parola e della lotta di emancipazione dell'Altra/o/a. A partire da questa consapevolezza teorica, il presente volume – nella varietà dei suoi contributi – dà conto molto bene dell'articolazione plurale della pedagogia di genere e sessualità nel nostro Paese, disciplina che si caratterizza oggi come una pedagogia attenta alla relazione tra le differenze e come piattaforma politica per una pedagogia dell'emancipazione. Per questi motivi, la pedagogia di genere ha ormai trovato pieno riconoscimento accanto alle discipline sorelle – la pedagogia speciale e quella interculturale – con cui contribuisce alla costruzione di un'articolata *Pedagogia delle differenze* che ha fatto proprio l'insegnamento dell'intersezionalità come strumento teorico e operativo.

Contemporaneamente, il volume vuole essere un omaggio alla figura di Simonetta Olivieri, al suo lavoro pionieristico e al suo inesaurito impegno per lo sviluppo della pedagogia di genere in Italia. Le curatrici e il curatore del volume hanno infatti, in maniera più o meno diretta, appreso dal suo magistero teorico e con lei hanno sviluppato dei legami che, nonostante la differenza generazionale, possiamo definire di amicizia.

Giuseppe Burgio è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale all'Università Kore di Enna e coordina con Anna Grazia Lopez il Gruppo di lavoro “Intersezioni pedagogiche. Sessi, generi, sessualità” costituitosi all'interno della Società Italiana di Pedagogia.

Francesca Dello Preite è professore associata di Pedagogia generale e sociale all'Università di Firenze, presso cui dirige il Corso di Perfezionamento “Violenza di genere e femminicidio oggi”; fa parte del Gruppo di lavoro “Intersezioni pedagogiche. Sessi, generi, sessualità” costituitosi all'interno della Società Italiana di Pedagogia.

Anna Grazia Lopez è professore ordinaria di Pedagogia generale e sociale all'Università di Foggia e coordina con Giuseppe Burgio il Gruppo di lavoro “Intersezioni pedagogiche. Sessi, generi, sessualità” costituitosi all'interno della Società Italiana di Pedagogia.