

INDIRE / 23

PROGETTI / 11

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Viale di Villa Massimo, 47
00161 Roma
telefono 06 42 81 84 17

Siamo su:

www.carocci.it

www.facebook.com/carocceditore

www.instagram.com/carocceditore

A scuola di opportunità

Modelli, riflessioni ed esperienze dal progetto *Gender School*

A cura di Fausto Benedetti e Patrizia Garista

Carocci  editore

Volume finanziato da INDIRE

INDIRE ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

1^a edizione, settembre 2023
© copyright 2023 by Carocci editore S.p.A., Roma

Impaginazione e servizi editoriali:
Pagina soc. coop., Bari

Finito di stampare nel settembre 2023
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN (cartaceo) 978-88-290-2194-9
ISBN (PDF) 978-88-290-2243-4
DOI: <https://10.36174/0000005>

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

Presentazione di <i>Cristina Grieco</i>	13
Prefazione di <i>Flaminio Galli</i>	15
Introduzione. Educare alla non violenza e alla complessità in una prospettiva <i>lifelong learning</i> di <i>Patrizia Garista e Fausto Benedetti</i>	17
Prendersi cura di un tesoro. L'educazione e la scuola come opportu- nità	17
La pedagogia di genere come risposta alle emergenze educative del nostro tempo	19
Il progetto <i>Gender School</i> : narrare, riflettere, trasformare	20
Riferimenti bibliografici	22
Parte prima	
Contrasto della violenza di genere ed educazione alle differenze: una sfida per il presente e il futuro dell'educazione	
1. Il progetto <i>Gender School</i> di <i>Fausto Benedetti</i>	27
1.1. Il progetto	27
1.2. La formazione	28
1.3. Il kit didattico	29
1.4. Il sito	29
2. Genere: educazione, saperi e nuovi linguaggi di <i>Cristina Coccimiglio</i>	32
2.1. Perché l'educazione? Il progetto <i>Gender School</i>	32
2.2. Nuovi saperi: le discipline e l'ottica di genere	34

INDICE

2.3.	Ripensare l'orientamento scolastico. Stereotipi e contrasto della segregazione formativa	35
2.4.	Le conseguenze della pandemia su mente, corpi e relazioni	37
	2.4.1. Spazi senza corpi / 2.4.2. Il destino delle <i>humanities</i> / 2.4.3. Sessismo: il maschile tra modelli e linguaggi	
	Appendice. Intervista a Lorenzo Gasparrini	41
	Riferimenti bibliografici	43
3.	Il ruolo della scuola nel contrasto alla violenza di genere di <i>Daniela Bagattini e Valentina Pedani</i>	45
3.1.	Cyberbullismo e dimensione di genere	46
3.2.	Il riconoscimento della violenza assistita	47
	Riferimenti bibliografici	49
4.	Inclusione sociale e valorizzazione delle differenze: le pratiche educative europee per la parità di genere di <i>Francesca Caprino</i>	51
4.1.	Il ruolo della scuola e dei sistemi educativi nel contrasto delle discriminazioni e nella promozione di una cultura della parità	51
4.2.	Disuguaglianze di genere nella scuola: i problemi e le sfide	52
4.3.	Contrasto delle disuguaglianze e promozione delle pari opportunità nei sistemi educativi: buone pratiche a confronto	56
	Riferimenti bibliografici	59
5.	Studi di genere: risorse per superare i pregiudizi culturali e abbattere le disuguaglianze di genere di <i>Concetta Russo</i>	62
5.1.	STEM e pregiudizi di genere	63
5.2.	Rassegna delle più recenti fonti utili sulle attività a sostegno della parità di genere in Italia	65
	Riferimenti bibliografici	66
6.	La questione di genere nei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti di <i>Ciro D'Ambrosio</i>	68
6.1.	Pari opportunità formative in età adulta	69
6.2.	Tendenze di genere nell'accesso all'istruzione in età adulta	71

Parte seconda
Approfondimenti e percorsi di (auto)formazione

7.	La formazione come opportunità di <i>Patrizia Garista</i>	77
7.1.	La formazione: significati, ambiti, definizioni, intersezioni	77
7.2.	Conoscenze e competenze: i contenuti della formazione	80
7.3.	Le metodologie	82
	7.3.1. Dall'esperienza al sapere: movimenti in uno spazio alla ricerca di una "forma" / 7.3.2. I laboratori autobiografici: il lavoro su di sé	
7.4.	Le storie in formazione: dai "testi" ai "con-testi" Riferimenti bibliografici	86 90
8.	La formazione delle/degli insegnanti: <i>best practices</i> italiane di <i>Jessica Bonanni, Stefano Cavini, Sara Panatta e Lorenza Pocchiari</i>	92
8.1.	Indagine IPSOS "Stereotipi e disuguaglianze di genere"	93
8.2.	Le Linee guida nazionali del MIUR	94
	8.2.1. Il ruolo dei docenti nell'educazione alla parità di genere	
8.3.	Metodologie e strumenti didattici a disposizione del docente: dall'e- ducazione alla parità di genere al contrasto ad ogni forma di violenza	96
	8.3.1. Metodologie didattiche / 8.3.2. Strumenti didattici / 8.3.3. Kit didattici	
8.4.	Buone pratiche e progetti di sensibilizzazione al contrasto della vio- lenza di genere in Italia	104
	8.4.1. Opportunità Pari? / 8.4.2. Log-in Project / 8.4.3. Conoscere al di là degli stereo- tipi / 8.4.4. "Generiamo parità". Progetti per la prevenzione e il contrasto alla violenza di genere	
9.	Fonti e materiali per fare didattica della storia in prospettiva di genere di <i>Pamela Giorgi</i>	111
	Riferimenti bibliografici	118
10.	L'istruzione e il ruolo sociale femminile attraverso la lente dell'Ar- chivio storico fotografico INDIRE. Spunti di ricerca e proposte didat- tiche di <i>Irene Zoppi</i>	119
10.1.	La formazione tecnico-professionale rivolta al mondo femminile nelle fotografie anni Trenta-Quaranta	121
10.2.	Lavori di cura, donne discenti e docenti	125
10.3.	Ruoli di genere nelle immagini del dopoguerra e d'infanzia	127

INDICE

10.4.	Proposte didattiche: l'educazione al contrasto degli stereotipi di genere con l'uso di fonti storiche	132
	Riferimenti bibliografici	134
11.	La comunicazione non violenta come risorsa per contrastare la violenza di genere	136
	di <i>Anna Maria Carbone</i>	
11.1.	La comunicazione	136
11.2.	La violenza	137
11.3.	Rosenberg e le origini della comunicazione non violenta	138
11.4.	Il modello di Rosenberg	139
11.5.	Gestire il potere in modo non violento	140
11.6.	Le radici della violenza di genere	141
11.7.	Il modello della comunicazione non violenta	143
	11.7.1. Osservare senza giudicare / 11.7.2. Esprimere i sentimenti / 11.7.3. Individuare i bisogni / 11.7.4. Fare richieste chiare e precise	
11.8.	Gli effetti della comunicazione non violenta sulla qualità delle relazioni	153
11.9.	Connettersi: l'empatia	153
11.10.	Come ricevere messaggi violenti o di rifiuto	157
11.11.	Empatia verso sé stessi	158
11.12.	Chiedere scusa in "giraffese"	159
	Riferimenti bibliografici	160
12.	Mutamenti tecnologici e transizioni culturali. Le vie dell'immaginazione nei divari di genere	161
	di <i>Annalisa Buffardi</i>	
12.1.	Connessioni digitali ed ecologiche	161
12.2.	Nessuno è escluso	163
12.3.	Scuola e lavoro. Possibilità di genere	165
	Riferimenti bibliografici	168
13.	Questioni di genere nell'insegnamento delle <i>pluriliteracies</i>	170
	di <i>Letizia Cinganotto</i>	
13.1.	Il concetto di <i>literacy</i>	170
13.2.	Le <i>pluriliteracies</i>	172
13.3.	Spunti didattici	173
13.4.	Conclusioni	177
	Riferimenti bibliografici	177

INDICE

Parte terza
In dialogo. Sguardi e voci di studiose e studiosi

14.	Sull'educazione al "genere" oggi. Tra pluralismo, riconoscimento e dialogo: già a scuola di <i>Franco Cambi</i>	181
14.1.	I generi sessuali oggi	181
14.2.	Un po' di storia recente: da Kraft-Ebing a Deleuze e Guattari	182
14.3.	Il "pianeta gender" oggi	183
14.4.	Tra diritti e rifiuti	184
14.5.	Sul ruolo della scuola	185
14.6.	Il caso specifico forse più inquietante e diffuso Riferimenti bibliografici	186 187
15.	L'al di là di ogni amore. Riflessioni pedagogiche sulla fine di <i>Jole Orsenigo</i>	189
15.1.	Il lavoro educativo	189
15.2.	Educazione e avventura	190
15.3.	Solitudine comune	191
15.4.	Una pedagogia lacaniana	192
15.5.	Oltre ogni sadomasochismo pedagogico	193
15.6.	Essere-alla-fine ed essere-per-la-fine	193
15.7.	Il lavoro del lutto	194
15.8.	Trionfo e creatività	195
15.9.	Separazione	196
15.10.	Amare è dare ciò che non si ha Riferimenti bibliografici	196 197
16.	Donne e carcere: "identità in movimento". Lo spazio dell'educazione e della formazione di <i>Elena Zizioli</i>	199
16.1.	Una porzione di mondo da non dimenticare	199
16.2.	La trasformazione nel segno dell' <i>empowerment</i> e in un'ottica di sistema	202
16.3.	Per una progettazione educativa e formativa attenta alle specificità di genere Riferimenti bibliografici	206 209

INDICE

17.	<i>Gender mainstreaming</i> e innovazione sociale. Le culture digitali nell'era dell'algoritmo di <i>Laura Moschini</i>	212
17.1.	Riflessioni e fonti di indicazioni: la Costituzione	216
17.2.	Il ruolo della scuola	218
17.3.	I patrimoni culturali	221
17.4.	Dobbiamo parlare di etica	222
17.5.	Coltivare l'umanità, l'immaginazione narrativa	222
17.6.	Innovazione sociale, culture digitali e patrimoni culturali	224
17.7.	In conclusione	228
	Riferimenti bibliografici	229
18.	C'è differenza. Saperi, pratiche, visioni <i>Graziella Priulla</i> intervistata da <i>Cristina Coccimiglio</i>	230
19.	Istantanee dall'Afghanistan <i>Barbara Schiavulli</i> intervistata da <i>Elena Zizioli</i>	233
20.	Contrasto alla violenza di genere: dalla prevenzione all'intervento <i>Teresa Dattilo</i> intervistata da <i>Francesca Caprino</i>	237
21.	Disabilità e genere: per una visione intersezionale <i>Maria Chiara</i> e <i>Elena Paolini</i> intervistate da <i>Francesca Caprino</i>	242

Parte quarta

Esperienze, strumenti e casi di studio

22.	Piccola guida di educazione trasformativa per promuovere resilienza nell'ambito della violenza di genere di <i>Patrizia Garista</i>	247
22.1.	Un approccio di resilienza trasformativa per la scuola	247
22.2.	L'impatto della violenza di genere in ambito educativo	250
22.3.	L'importanza della competenza (bi/multi)culturale: linguaggi per educare alla resilienza	251
22.4.	Piccola guida alla resilienza trasformativa: genere, violenza ed educazione	254
22.5.	Il valore di sviluppare "competenze"	255

INDICE

22.6.	L'attività didattica come volano di trasformazione per educare alla resilienza contro la violenza di genere	256
	22.6.1. Brainstorming / 22.6.2. Discussione di gruppo / 22.6.3. Gioco di ruolo / 22.6.4. <i>Warm-up/icebreakers</i> / 22.6.5. Docenti-facilitatrici/facilitatori / 22.6.6. Azioni che danno conforto	
22.7.	La preparazione di un progetto educativo a scuola sui temi del genere e l'informazione per i genitori	259
22.8.	Informare i genitori	259
	Riferimenti bibliografici	261
23.	<i>È finito il tempo di violare</i> . Evoluzione storica di un progetto a scuola di <i>Tiziana Bianchini, Francesca Stefani, Nicola Papazafropoulos e Massimo Fontanelli</i>	262
23.1.	Gli incontri con gli esperti	264
23.2.	Il percorso teatrale	265
23.3.	Gli incontri con le istituzioni	266
23.4.	La partecipazione delle famiglie	267
	Riferimenti bibliografici	267
24.	“Le pranzarole”. Prospettive e riflessioni di didattica teatrale per la comunità educante di <i>Carla Arconte e Silvia Imperi</i>	268
24.1.	Dalla ricostruzione storica alla rappresentazione teatrale	268
24.2.	Azione preliminare	270
24.3.	Il laboratorio emotivo e intergenerazionale	272
24.4.	Il corpo tra linguaggio prossemico e azione scenica	274
24.5.	L'occasione nell'imprevisto	274
24.6.	Conclusione profonda e visibile	277
	Riferimenti bibliografici	277
25.	Il progetto GET UP: integrazione di descrittori in ottica di genere e inclusiva nell'Atlante del lavoro di <i>Sylvia Liuti e Chiara Palazzetti</i>	278
25.1.	Dallo standard minimo di competenze di genere per chi opera nelle fasi di transizione all'aggiornamento dell'Atlante del lavoro	278
25.2.	Quali processi e aree di attività sono stati interessati dall'aggiornamento	280
25.3.	Descrittori e casi esemplificativi	282
25.4.	Riflessioni sulla produzione di conoscenza sottesa al processo di aggiornamento in ottica inclusiva dei descrittori	283
	Riferimenti bibliografici	285

INDICE

26.	Contro-narrazioni alla violenza di genere. Rubrica di letture e altre narrazioni ai tempi dell'emergenza di <i>Patrizia Garista e Fausto Benedetti</i>	286
26.1.	Le storie che curano in un'emergenza educativa	286
26.2	Letture e altre narrazioni	287
	Riferimenti bibliografici	289
27.	Gestire le relazioni e i conflitti in tempo di pandemia di <i>Anna Maria Carbone</i>	290
27.1.	Cambiare il mondo cominciando dalle parole	290
	27.1.1. Elementi di scenario e strategie concrete	
27.2.	Mediare i conflitti: quando a litigare sono gli altri	294
27.3.	Diritti degli uomini e antifemminismo	297
	Riferimenti bibliografici	301
28.	Inviti alla lettura di <i>Federico Longo</i>	302
28.1.	Guadalupe Nettel, <i>La figlia unica</i>	303
28.2.	Migranti, braccianti e discriminazione: <i>I nomadi</i> di John Steinbeck e <i>Ghetto Italia</i> di Leonardo Palminaso e Yvan Sagnet	304
28.3.	Sofi Oksanen, <i>Le vacche di Stalin</i>	306
28.4.	Sibilla Santoni, <i>Fiabe di ieri, oggi</i>	307
28.5.	Paola Masino, <i>Nascita e morte della massaia</i>	309
	Riferimenti bibliografici	310

Presentazione

di *Cristina Grieco**

L'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE) è da quasi 100 anni il punto di riferimento per la ricerca educativa in Italia. Fin dalla sua nascita nel 1925, INDIRE accompagna l'evoluzione del sistema scolastico italiano investendo in formazione e innovazione e sostenendo i processi di miglioramento della scuola. INDIRE quindi promuove lo sviluppo della "qualità dell'educazione", obiettivo dell'*Agenda 2030*. Tale obiettivo diventa il volano per mettere in moto progetti educativi che connettono la qualità dell'istruzione con altre finalità che riguardano la vita scolastica, lo sviluppo del pieno potenziale di studentesse e studenti nonché la protezione del pianeta. INDIRE, attraverso il suo Archivio storico e le sue iniziative di ricerca e didattica, documenta e promuove politiche educative e pratiche didattiche che nel mondo della scuola possono sostenere un'alleanza di intenti e azioni volte a favorire un'educazione di genere positiva, orientata al rispetto reciproco, al dialogo, alla valorizzazione delle differenze.

Questo volume testimonia l'impegno di INDIRE nella promozione di un'educazione di genere e soprattutto contro la violenza di genere. Nel volume infatti i curatori hanno integrato il lavoro di ricerca di INDIRE, nato dal progetto *Gender School. Contro la violenza di genere* sviluppato in collaborazione con il ministero delle Pari Opportunità, con contributi e narrazioni provenienti dalla rete di studiose e studiosi, scuole, associazioni con cui INDIRE ha attivato convenzioni e collaborazioni, offrendo ai lettori una visione della scuola che oggi più che mai rappresenta una grande opportunità di rigenerazione, di progettazione del futuro e di lavoro intersezionale per contrastare le disuguaglianze sociali, economiche e soprattutto educative.

L'idea di scuola come opportunità intende riportare l'attenzione di docenti, dirigenti, educatori e famiglie a investire nuovamente e diversamente nella scuola, come luogo di sicurezza contro ogni violenza e come ambiente di apprendimento in cui sia possibile "narrare e sperimentare" i rischi in sicurezza. Nella scuola di ogni ordine e grado e nella comunità educante è possibile immaginare progetti che vadano oltre l'annullamento del rosa e dell'azzurro, ma che siano capaci di decostruire i temi degli studi di genere per integrarli nei curricula. Oltre ai risultati della ricerca e alla presen-

* Cristina Grieco, presidente dell'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE).

tazione delle buone pratiche, nel testo si esplorano temi e competenze da integrare nei curricula come l'*emotional literacy*, la comunicazione non violenta, le *digital humanities* e le *STEAM*, la necessità di “educare alla fine”. Il passato degli archivi che raccontano le donne rinasce in questo volume come occasione per sviluppare il pensiero critico nella scuola, per portare in scena a teatro e in video-documentari il passato dell’educazione di genere.

Nel volume si ripercorrono le tracce di un progetto di INDIRE, ma allo stesso tempo si gettano le basi per immaginare nuove domande di ricerca, nuove sperimentazioni didattiche che speriamo possano alimentare il dialogo con le scuole nella prospettiva del loro miglioramento. L’educazione di genere è un’opportunità che la scuola deve offrire e che INDIRE si impegna a sostenere con le sue azioni di ricerca e accompagnamento.

Prefazione

di *Flaminio Galli**

Il volume *A scuola di opportunità* racconta un'iniziativa progettuale contro la violenza di genere e per lo sviluppo di una didattica di genere attivata da INDIRE in collaborazione con il ministero delle Pari Opportunità e, allo stesso tempo, una linea di sviluppo e progettualità per la scuola che ho accompagnato da quando ho assunto la direzione di INDIRE.

Quando ho potuto, ho cercato sempre di rendere possibili, con il consenso di tutti, linee di progettazione trasversali che spingessero le risorse di INDIRE verso territori forse meno agevoli, ma con un rilevante potenziale di visibilità.

Sto parlando di una traiettoria che inizia perlomeno con il progetto *Memory Safe*, in cui si affrontavano i temi della sicurezza nella scuola e nel mondo del lavoro in quanto contenuti fondamentali in grado di attraversare, potenziandole, le attività curriculari. Tale traiettoria è proseguita con il progetto *Gender School*, che riprende e rielabora questo *know-how* di INDIRE in relazione alla costruzione di una cultura educativa e di una scuola orientata alla valorizzazione e al rispetto delle differenze. Per questo progetto INDIRE ha coinvolto in maniera rilevante le proprie risorse: era questo l'unico modo per rispondere proattivamente a questioni che oggi più che mai impattano il mondo della scuola e lo stanno mutando in profondità.

Gender School intendeva soddisfare i punti chiave delle Linee guida riferite all'art. 1 comma 16° della legge sulla "Buona scuola" (legge 13 luglio 2015, n. 107), documento di indirizzo che offre alle scuole spunti di riflessione per approfondire i valori e i principi per una corretta "educazione al rispetto" ispirati dall'art. 3 della Costituzione.

Noi dobbiamo considerare che – e questo è, per certi versi, un vantaggio – gli studi di genere sono interdisciplinari e le riflessioni sulle differenze di genere spaziano in una pluralità di ambiti scientifici e operativi che si alimentano di molte considerazioni, idee di riferimento e concetti: tutto questo insieme di dati che si fanno via via culturali ha un enorme potenziale didattico ed educativo. Per tali ragioni il progetto ha inteso offrire al mondo della scuola strumenti e percorsi formativi individualizzabili e personalizzabili, sviluppando kit didattici e moduli formativi accessibili e gratuiti, prodotti che da sempre INDIRE si propone di mettere a disposizione della scuola per

* Flaminio Galli, direttore dell'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE).

la sua innovazione e per la costruzione di ambienti di vita, studio e lavoro attenti al benessere delle persone che la frequentano.

Il progetto si è concluso il 31 dicembre 2019, ma il portale www.genderschool.it, ancora in essere, è amministrato e curato nei contenuti direttamente da INDIRE, anzi si è trasformato in una sorta di rivista online a disposizione del mondo della scuola e di chiunque, a vario titolo, sia interessato alle questioni di genere e voglia partecipare al dibattito che prende forma in rete attraverso un lavoro collettivo.

Questo spazio comune e pubblico, insieme al volume *A scuola di opportunità*, che ne allarga le prospettive, i contenuti e le prassi, si è fatto voce e strumento per continuare la campagna di sensibilizzazione al tema del contrasto agli stereotipi, il confronto con esperti e la disseminazione di pratiche didattiche innovative: ciò che INDIRE ha sempre fatto e che continua a fare.

Introduzione

Educare alla non violenza e alla complessità in una prospettiva *lifelong learning*

di *Patrizia Garista e Fausto Benedetti**

I pregiudizi sono profondamente radicati nel costume: sfidano il tempo, le rettifiche, le smentite, perché presentano un'utilità sociale. L'insicurezza umana ha bisogno di certezze ed essi ne forniscono.

Gianini Belotti (1973, p. 27)

Prendersi cura di un tesoro L'educazione e la scuola come opportunità

Sono passati quasi 30 anni ormai da quando Jacques Delors nel rapporto UNESCO del 1996 ci invitava a pensare l'educazione come un tesoro, da custodire e di cui prendersi cura, per la costruzione della società del futuro. Nel rapporto UNESCO veniva sottolineata una necessità, da tempo messa in luce da una lunga storia pedagogica, ovvero pensare la scuola come opportunità per contrastare le povertà educative e le disuguaglianze. La scuola è apprendimento delle discipline, delle competenze di base, ma è anche luogo del prendersi cura della persona, dimensione che il rapporto UNESCO sottolinea, richiamando una maggiore attenzione da riservare ai soggetti che apprendono nella loro integralità, alle cittadine e ai cittadini che abitano responsabilmente il mondo e se ne prendono cura in quanto bene comune.

Un'educazione così intesa non può esaurirsi in quella idea di istruzione, strettamente legata al processo di *in-struere*, con la finalità di trasmettere contenuti disciplinari e conoscenze predeterminate da memorizzare. Educare, nel senso di *ex-ducere*, richiede coinvolgimento, partecipazione, esperienza, riflessione, trasformazione, innovazione, attenzione alla storia dell'educazione e in particolare al soggetto che apprende "come persona" (Cambi, 2007). Il rapporto UNESCO ribadisce tale scontata, eppur non sempre praticata, convinzione, per altro rinnovata anche nell'ultimo rapporto UNESCO pubblicato nel 2023 da Scuolasei. Delors già nel 1996 supporta l'innovazione di politiche educative, pratiche didattiche e missione della scuola, categorizzando i quattro pilastri dell'educazione: imparare a conoscere; imparare a fare;

* Patrizia Garista, ricercatrice, INDIRE; Fausto Benedetti, dirigente di ricerca, INDIRE.

imparare a vivere insieme in modo da partecipare e collaborare attivamente all'interno di un contesto fatto di relazioni comunitarie; imparare ad essere.

Nel rapporto di Delors si prefigurano sfide impegnative, tra cui rendere la scuola quello spazio-tempo di progettualità in cui sia possibile affrontare i problemi sociali della propria epoca: le povertà educative, le emergenze e la sicurezza, le relazioni e la violenza. La scuola dunque può e deve diventare contesto educativo (Palmieri, 2018) e ciclo temporale generativi di opportunità. Non solo al fine di promuovere successo educativo quanto per favorire la formazione di ogni soggetto in una prospettiva olistica, civica, di cittadinanza planetaria. La scuola è centro di vita, di costruzione di conoscenze ed esperienze e non solo un territorio educativo di passaggio verso il mondo del lavoro. La scuola e la comunità educante devono contribuire in un'ottica *lifelong*, per tutta la vita, *lifewide*, in tutti i contesti, a costruire *deep learning*, ovvero a dare significato a ciò che si apprende, alle esperienze della persona, alle relazioni sociali e tra i generi.

Degli stessi anni del rapporto UNESCO è la prima edizione del testo di Riccardo Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* (1997), in cui lo studioso propone un ripensamento radicale della "forma-scuola", ne vuole decostruire il dispositivo, le sue dimensioni implicite, sottobanco, per superare la scissione tra dimensioni affettive e processi cognitivi, sfidando le politiche educative e le ricerche pedagogiche a interrogarsi sul senso dell'educare nella società del tempo. Educare e istruire, secondo Massa, hanno una propria eredità pedagogica, non sono neutrali e vanno rielaborati dalle politiche scolastiche, dai modelli educativi che sottendono la formazione delle/dei docenti, dalle pratiche didattiche. Se pur da prospettive differenti, attraverso le istituzioni internazionali che studiano le politiche educative e le teorie pedagogiche, seguendo una prospettiva di educazione e di pedagogia di genere, oggi possiamo ricostruire itinerari di studio, di sperimentazione, di tematizzazione pedagogica sulla storia e sul ruolo di soggetti che apprendono e insegnano nella scuola (Covato, Leuzzi, 1989; Ulivieri, 1996; Cambi, Campani, Ulivieri, 2003; Cagnolati, 2007; Seveso, 2019), sui modelli formativi (Marone, 2003; Loiodice, Ples, Rajadell, 2012), sul curriculum e i suoi contenuti (Biemmi, 2009), sulle strategie didattiche inclusive e capaci di far emergere il potenziale di ognuno (Malaguti, 2011), di valorizzare le differenze, di dare voce alla molteplicità e alla complessità della questione di genere nella scuola (Leonelli, 2011), di diffondere semi di pace e non violenza.

La scuola diventa opportunità per restaurare i suoi pilastri fondamentali, tra cui "imparare a vivere insieme", valorizzato da Delors ma già presente nel pensiero di molti pedagogisti (ricordiamo Montessori, Pestalozzi, Freinet, Freire, Dewey, in Goussot, 2014). Pilastro che sottende la visione e la finalità di questo volume, basilare anche per comprendere la prospettiva dell'*Agenda 2030*, in cui il quinto obiettivo riguarda il raggiungimento della parità di genere come strumento per la riduzione della povertà: la riduzione delle discriminazioni di genere, l'eliminazione di ogni forma di violenza nei confronti di donne e bambine, di pratiche abusive, la creazione di infrastrutture e politiche di protezione sociale, il rafforzamento dell'uso delle tecnologie per pro-

muovere l'emancipazione delle donne, la garanzia di piena ed effettiva partecipazione femminile e le pari opportunità di leadership ad ogni livello decisionale in ambito politico, economico e della vita pubblica.

La pedagogia di genere come risposta alle emergenze educative del nostro tempo

La storia del volume *A scuola di opportunità* si àncora a quanto auspicato dall'Agenda ONU e dalla Convenzione di Istanbul, ma soprattutto vuole ripartire dal 1973, anno da Leonelli (2011) definito il "fatidico 1973", data di pubblicazione del testo *Dalla parte delle bambine* di Elena Gianini Belotti. La ricostruzione di Leonelli sugli studi di genere in ambito educativo espone le sue fasi principali: dall'affermazione dell'uguaglianza a istruirsi degli anni Settanta, Ottanta e Novanta, all'educazione alle differenze, della fine del secolo, in cui tramite il contributo degli studi filosofici, sociali e antropologici si fa emergere il particolare approccio alla costruzione delle conoscenze al femminile. Fino ad arrivare agli ultimi decenni, che hanno demistificato aspetti risultati ambigui, critici, contraddittori degli approcci precedenti, per arrivare a promuovere la molteplicità degli sguardi, delle intersezioni e delle contaminazioni che la "complessificazione" dell'educazione di genere ci pone (*ibid.*). La svolta educativa auspicata da Gianini Belotti nel 1973, a cinquant'anni di distanza, tuttavia tarda ad attuarsi. Ce lo dimostrano diversi eventi come le violenze contro le donne e accadimenti internazionali che ci hanno avvicinato a quanto avvenuto in Afghanistan o in Iran. Un accostamento geografico che, come evidenzia Zizioli parlando di educazione delle bambine quale emergenza nelle emergenze, è anche un salto nel tempo, nel fatidico 1973, imponendoci una riflessione sull'educazione come pratica di "libertà", come resistenza a forme di dominio che continuano a confinare le donne in posizioni di subalternità (Annacchini *et al.*, 2021, p. 283).

In risposta alle nuove emergenze educative, dunque, INDIRE, su incarico del Dipartimento per le Pari Opportunità della Presidenza del Consiglio dei ministri, ha realizzato il progetto *Gender School. Affrontare la violenza di genere*. Lo scopo era quello di formare i professionisti della scuola al loro ruolo di educatori ed educatrici di studentesse e studenti in riferimento ai temi della parità di genere e al contrasto della violenza, attraverso una combinazione di azioni di comunicazione didattica, di educazione e formazione, nonché di sensibilizzazione socio-culturale. Il materiale documentale del progetto, ricchissimo di contributi, è diventato oggetto di una tematizzazione pedagogica nel periodo della pandemia, permettendoci di compiere il passaggio descritto da Leonelli (2011): dall'"educazione di genere", pensata, organizzata, concordata con percorsi didattici ed educativi *ad hoc* per evitare la cristallizzazione degli stereotipi di genere e dei ruoli di genere, alla "pedagogia di genere" come riflessione su tali pratiche educative e didattiche, «per rilevare modelli impliciti, osservare come tali modelli si traducano in pratiche, confrontare l'educazione di genere contemporanea

con le istanze della tradizione, studiare i legami tra l'educazione di genere praticata oggi e il mondo globale dell'educazione» (ivi, p. 3).

Il progetto *Gender School*: narrare, riflettere, trasformare

Dal tema della violenza di genere, sviluppato nel progetto *Gender School* e raccontato nella prima parte e nella seconda parte di questo volume, ripercorrendo le revisioni di buone pratiche e le proposte formative offerte alle scuole della rete INDIRE, ci siamo attivati per metterci in dialogo con esperti e pedagogisti, decostruendo le dimensioni discriminatorie che si mascherano nei dispositivi educativi, creando intersezioni che ci hanno portato a progettare una proposta editoriale come *storia* di un progetto ma non conclusa, bensì aperta a un dialogo operante, che interroga ed allarga il proprio sguardo a tempi e contesti in cui la scuola si offre come un vero tesoro, un'opportunità per orientare la propria traiettoria di vita e professionale. Dal progetto *Gender School* si diramano i diversi germogli di un rizoma che disegna più lenti attraverso cui leggere la questione di genere nella scuola: il carcere, le attività professionali al femminile, le competenze emotive e i linguaggi per esprimerle, la digitalizzazione, le STEHAM, la prospettiva storica sul femminile, l'educazione alla non violenza e alla pace, l'educare alla fine, la disabilità e l'inclusione, il teatro. Utopie pedagogiche e pratiche didattiche si susseguono, creando intersezioni che delineano perché oggi possiamo ancora considerare la scuola-comunità, ovunque essa venga pensata e agita, come un patrimonio, una risorsa per tutte e tutti.

Precious, la protagonista dell'omonimo film tratto dal romanzo *Push* di Sapphire, uno dei film che introducono e accompagnano il percorso di formazione sulla resilienza trasformativa e l'educazione di genere a scuola, testimonia una vita piena di drammi ma anche la via della trasformazione. Precious è vittima di maltrattamenti all'interno della sua famiglia, violentata dal padre, umiliata e picchiata da sua madre. È un'adolescente obesa, incinta e analfabeta di 16 anni che viene prima cacciata dalla scuola e poi accolta in un istituto per ragazze in difficoltà che lei scopre essere un luogo di accoglienza, di ascolto ed espressione, in cui poter raccontare la propria storia. Precious narra quanta ricchezza la scuola sia in grado di offrire anche a chi si trova a vivere una situazione estremamente traumatica, violenta, discriminante. La sua storia impone una lettura sui *gender studies* ma anche sulle *critical race theories* (Annamma, 2018), e ci aiuta a immaginare lo scenario in cui la scuola può diventare ulteriore contesto traumatico ed escludere o, al contrario, facilitare un percorso di riparazione, di ripresa e resilienza ed includere (Garista, 2018; Malaguti, 2011). Se inizialmente Precious non aveva trovato nella scuola un luogo di protezione e sicurezza, quando arriva in un istituto destinato ad accogliere soggetti difficili e fragili, si trova all'interno di un ambiente in cui pensare nuove rappresentazioni di sé che renderanno possibile il cambiamento. La nuova scuola di Precious rende responsabili del proprio apprendimento. È uno spazio-tempo educativo in cui ci si

può raccontare (se si vuole), non si viene giudicati a priori, in cui si crea un contesto favorevole a sviluppare fiducia e autostima.

Per chi si trova nella condizione di proporre azioni di ricerca nella scuola che siano orientate ad innovare e cambiare la scuola e le comunità in cui è inserita, è necessario chiedersi come partecipare alla creazione del futuro per le giovani generazioni, soprattutto per chi tra loro si trova in condizioni di fragilità. Imparare a vivere insieme, nel rispetto delle differenze, contrastando stereotipi e violenze non può che diventare un oggetto del curriculum di ogni scuola e di ogni percorso di educazione permanente nei contesti educativi formali, non formali e informali. La scuola, che vuole diventare opportunità, intende influenzare l'intenzionalità educativa di insegnanti, educatrici ed educatori, invitandole/i a guardare con occhi diversi aspetti organizzativi, didattici e relazionali che non risultano mai neutrali rispetto al genere e al contrasto alla violenza. È una scuola che decostruisce i significati e crea occasioni per ricostruirli. È una scuola che dà il tempo di narrare, ascoltare, riflettere. È una scuola in cui è possibile sperimentare la dimensione della reciprocità e di sostenere la partecipazione e i collegamenti con altre realtà. Vivere e lavorare con gli altri, presentare proposte, partecipare a piani e progetti, celebrare i risultati, in famiglia e al lavoro. È essenziale imparare a vivere con gli altri, rispetto alla dignità, alla diversità, alle competenze dell'uno e dell'altro ed escludere il "bullismo" e ogni pratica di violenza dalla vita familiare, scolastica, sociale.

Il volume è diviso in quattro parti. La *Parte prima*, intitolata *Contrasto della violenza di genere ed educazione alle differenze: una sfida per il presente e il futuro dell'educazione*, racconta gli approfondimenti sulla questione di genere e sulla documentazione italiana ed europea, riportando stralci dei contenuti redatti per la piattaforma dedicata al progetto e comprende i contributi delle ricercatrici e dei ricercatori che vi hanno partecipato. La *Parte seconda*, *Approfondimenti e percorsi di (auto)formazione*, presenta i contenuti dei moduli del percorso di formazione, pensati ed erogati al corpo docente delle reti di scuole INDIRE e propone contributi che ogni docente può leggere e assumere come un percorso di riflessione sulla propria pratica ed autoformazione. La *Parte terza*, *In dialogo. Sguardi e voci di studiose e studiosi*, nata dalla problematizzazione e tematizzazione dell'esperienza progettuale, apre alla molteplicità e alla complessità e risponde alle domande che abbiamo voluto portare all'esterno del progetto, sulla complessità degli studi di genere che non potevano esaurirsi in una esperienza di ricerca-formazione, e nemmeno lo sono stati in questo volume. Infine la *Parte quarta*, *Esperienze, strumenti e casi di studio*, testimonia la connessione tra ricerca, scuola e comunità educante nel presentare esperienze e progetti che scavalcano i muri delle istituzioni di ricerca, formazione ed educazione e costruiscono ponti, anche virtuali come è successo durante la pandemia, per mobilitare risorse e creare opportunità fuori e dentro la scuola.

Come curatori di questo volume ringraziamo tutti coloro che hanno contribuito al progetto *Gender School*, alle formazioni e alle esperienze educative ad esso collegate. Ringraziamo chi ha voluto partecipare al dialogo sul tema dell'educazione di genere

nella scuola e in altri contesti educativi, portando uno sguardo altro, riflessioni e saggi per una lettura e una formazione di qualità. Ci auguriamo che anche la lettura di tutti i contributi presenti possa diventare opportunità per narrare cosa succede oggi, a cinquant'anni di distanza dal "fatidico 1973", ma soprattutto per trasformare la realtà che ancora crea povertà educative, disuguaglianze e discriminazioni di genere.

Riferimenti bibliografici*

- ANNACONTINI G. *et al.* (2021), *L'Atelier di pedagogia dell'emergenza: il caso Afghanistan. Una prima prassi di engagement sociale a partire dalle voci dei protagonisti*, in "McTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", 11, 2, pp. 271-91.
- ANNAMMA S. A. (2018), *The Pedagogy of Pathologization: Dis/abled Girls of Color in the School-Prison Nexus*, Routledge, London.
- BIEMMI I. (2009), *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*, ETS, Pisa.
- CAGNOLATI A. (a cura di) (2007), *Tra negazione e soggettività. Per una rilettura del corpo femminile nella storia dell'educazione*, Guerini, Milano.
- CAMBI F. (a cura di) (2007), *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, Carocci, Roma.
- CAMBI F., CAMPANI G., ULIVIERI S. (a cura di) (2003), *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*, ETS, Pisa.
- COVATO C., LEUZZI M. C. (a cura di) (1989), *E l'uomo educò la donna*, Editori Riuniti, Roma.
- DELORS J. (1996), *Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO, Paris (trad. it. *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997).
- FREIRE P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino.
- GARISTA P. (2018), *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- 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.
- GOUSSOT A. (2014), *Pédagogie et résilience*, L'Harmattan, Paris.
- LEONELLI S. (2011), *La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, in "Ricerche di pedagogia e didattica", 6 (<https://rpd.unibo.it/article/view/2237/1615>).
- LOIODICE I., PLES P., RAJADELL N. (2012), *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione*, ETS, Pisa.
- MALAGUTI E. (2011), *Donne e uomini con disabilità. Studi di genere, disability studies e nuovi intrecci contemporanei*, in "Ricerche di pedagogia e didattica", 6 (<https://rpd.unibo.it/article/view/2238/1616>).
- MAPELLI B. (a cura di) (2008), *Soggetti di storie. Donne, uomini e narrazioni di sé*, Guerini, Milano.
- MARONE F. (2003), *Narrare la differenza. Generi, saperi e processi formativi nel Novecento*, Unicopli, Milano.

* Tutti i link e i siti internet citati nel volume sono stati consultati per l'ultima volta a giugno 2023.

- MASSA R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari.
- MULÈ P. (2017), *Dopo il Rapporto Unesco Delors: professionalità e competenze del docente nella scuola europea*, in "Formazione & Insegnamento", 15, 2, pp. 73-84.
- PALMIERI C. (2018), *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- SEVESO G. (2019), *Spazi, educazione di genere e trasgressione nella città antica*, in "Pedagogia Oggi", 17, pp. 129-42 (<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/3350/3203>).
- ULIVIERI S. (a cura di) (1992), *Educazione e ruolo femminile*, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (a cura di) (1996), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Rosenberg & Sellier, Torino.

Parte prima
Contrasto della violenza di genere
ed educazione alle differenze: una sfida
per il presente e il futuro dell'educazione

Il progetto *Gender School*

di Fausto Benedetti*

I.1

Il progetto

Tra i 17 obiettivi dell'*Agenda 2030* stilati dall'ONU per promuovere la sostenibilità ambientale, economica e sociale nel mondo, il quinto riguarda il raggiungimento della parità di genere come strumento per la riduzione della povertà.

Tra i tanti traguardi relativi a esso si citano la riduzione delle discriminazioni di genere, l'eliminazione di ogni forma di violenza nei confronti di donne e bambine, di pratiche abusive, la creazione di infrastrutture e politiche di protezione sociale, il rafforzamento dell'uso delle tecnologie per promuovere l'emancipazione delle donne, la garanzia di piena ed effettiva partecipazione femminile e le pari opportunità di leadership ad ogni livello decisionale in ambito politico, economico e della vita pubblica.

A partire da quanto auspicato dall'Agenda ONU e dalla Convenzione di Istanbul, INDIRE – su incarico del Dipartimento per le Pari Opportunità della Presidenza del Consiglio dei ministri – ha realizzato il progetto *Gender School. Affrontare la violenza di genere*. Lo scopo è quello di educare gli studenti e le studentesse alla parità di genere e al contrasto della violenza attraverso una combinazione articolata di azioni di comunicazione didattica, di educazione e formazione nonché di sensibilizzazione socio-culturale.

Il progetto intende soddisfare i punti chiave delle Linee guida riferite all'art. 1 comma 16^o della legge sulla "Buona scuola" (legge 13 luglio 2015, n. 107), documento di indirizzo che offre alle scuole spunti di riflessione per approfondire i valori e i principi per una corretta "educazione al rispetto" ispirati dall'art. 3 della Costituzione.

Gli studi di genere sono interdisciplinari e le riflessioni sulle differenze di genere spaziano in una pluralità di ambiti scientifici e operativi, si alimentano di molte considerazioni e si arricchiscono di nuove parole chiave, tra le quali orientamento sessuale, violenza di genere, femminicidio. È su questi temi che si è incentrato il programma di

* Fausto Benedetti, dirigente di ricerca, INDIRE.

1. L'articolo recita testualmente: «Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità, promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche indicate dall'articolo 4, comma 2°, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, convertito, con modificazioni, dalla legge 14 ottobre 2013, n. 119».

ricerca INDIRE, che ha mirato, in prima istanza, ad indagare sull'esistenza di possibili specificità di apprendimento basate sul "genere" fino ad un eventuale adattamento rispetto al "genere" con lo scopo di migliorare la qualità dello studio rispetto alle caratteristiche di chi apprende.

I.2

La formazione

Nello specifico, il progetto ha visto la realizzazione di un piano nazionale di educazione e formazione sperimentale sui temi che riguardano il fronteggiamento, insieme civile e pedagogico, alla violenza di genere e l'inserimento di un approccio di genere nella pratica educativa e didattica, rivolto ai docenti su tutto il territorio nazionale.

La formazione dei docenti e del personale della scuola si è svolta in un ambiente online dedicato, ricco di lezioni e di materiali, secondo il modello formativo realizzato da INDIRE in collaborazione con l'Università Telematica degli Studi IUL.

L'obiettivo è stato quello di fornire ai docenti strumenti di carattere sia teorico sia pratico per integrare una prospettiva di genere nella propria attività educativa quotidiana.

I 6 moduli della formazione sono stati affidati alla cura delle risorse di ricerca interne INDIRE e i temi trattati sono stati:

1. l'approfondimento secondo una prospettiva psicosociale dei costrutti di stereotipo e di pregiudizio, con particolare riferimento al genere;
2. la comunicazione non violenta, chiamata anche comunicazione empatica, comunicazione collaborativa o linguaggio giraffa;
3. una panoramica sul significato e sulle origini del concetto di "genere", in particolare attraverso i riferimenti ai concetti di *gender mainstreaming*, *empowerment* e *gender equality*;
4. il potenziale di un approccio educativo e trasformativo come quello della resilienza all'educazione di genere;
5. una ricostruzione del panorama giuridico nazionale, europeo e internazionale in tema di violenza di genere;
6. una panoramica sul fenomeno della violenza di genere e sul ruolo della scuola nella prevenzione e nella sensibilizzazione delle studentesse e degli studenti.

La produzione dei materiali per ciascun modulo ha incluso la realizzazione di materiale audio/video, dispense di approfondimento in formato testo, link a documenti *open source*, bibliografie e sitografie di riferimento.

L'intervento di formazione è stato poi aperto a tutte le categorie di professionisti dell'ambito educativo, non solo docenti, assumendo le caratteristiche di un vero e proprio MOOC (*Massive Open Online Course*) e offrendo così la possibilità di seguire un modello di formazione innovativo, in cui gli stessi partecipanti possano dare vita a una *community* attiva e stimolante, che contribuisce significativamente all'apprendimento attraverso la partecipazione alle attività proposte.

I.3

Il kit didattico

A supporto dell'attività didattica dei docenti i ricercatori INDIRE (risorse interne) insieme ad altri collaboratori esterni ed esperti dei temi trattati (i professori Franco Cambi, Adriana Valerio, Maria Rosaria Pellizzari e Cristina Gamberi) hanno realizzato una serie di materiali di studio, raccolti nel kit didattico.

Il kit contiene un report di buone pratiche che offre una panoramica nazionale e internazionale sulle buone pratiche di educazione alla parità di genere, un glossario, che sintetizza una serie di voci relative al pensiero della differenza in modo semplice, chiaro e affidabile nell'esposizione dei contenuti, e alcune schede di approfondimento che suggeriscono riferimenti bibliografici e risorse utili al ripensamento di buone pratiche da integrare nella didattica.

A corredo di questa proposta si presentano anche una scheda descrittiva di un modello tipo di progettazione del lavoro in aula e una scheda-guida all'utilizzo consapevole di Internet.

In particolare il kit si divide in 3 parti:

1. una raccolta di *best practices* italiane ed europee nell'ambito di progetti realizzati sull'educazione alle pari opportunità al fine di promuovere un percorso di sensibilizzazione alla dimensione del genere in grado di coinvolgere gli insegnanti, ma anche i genitori e i membri dell'intera comunità scolastica, studentesse e studenti;
2. un report sulla normativa nazionale e internazionale in materia che porta in rassegna l'analisi delle principali fonti europee costituite da documenti specifici sulla lotta alla violenza contro le donne, documenti inerenti alla discriminazione in base al genere e le principali convenzioni;
3. un glossario e due schede per la progettazione didattica e l'uso consapevole di Internet: il glossario ha l'obiettivo di rappresentare un utile ed efficace mezzo per sintetizzare concetti e parole chiave che attengono alle pari opportunità e di rendere fruibile la terminologia di genere; la scheda per la progettazione didattica rappresenta un format condiviso progettato e realizzato con l'obiettivo di arricchire gli strumenti di una comunità professionale, facilitando il confronto e la diffusione di buone pratiche; mentre la scheda sull'uso consapevole di Internet ha l'obiettivo di evidenziare e sintetizzare cosa è Internet e cosa rappresenta oggi.

I.4

Il sito

La formazione ha rappresentato solo la prima fase di un progetto più ampio pensato per aiutare gli insegnanti a portare in classe un nuovo "approccio di genere" capace di costruire relazioni non discriminatorie tra ragazzi e ragazze, sensibilizzare gli studenti ad anticipare e a prevenire i contrasti, superare gli stereotipi, rispettare le differenze e

FIGURA 1.1

La home page del sito del progetto *Gender School*



rafforzare la consapevolezza sui diversi aspetti che compongono la cultura delle pari opportunità.

In una seconda fase il progetto ha visto la realizzazione di un portale costituito da un sito informativo, www.genderschool.it (FIG. 1.1).

Dopo aver approfondito l'argomento, il team di ricerca INDIRE per dare avvio a una riflessione continua sul tema di genere ha lavorato alla realizzazione del portale, dove i materiali sono organizzati in tre sezioni principali: Materiali, Normativa e Documentazione e pagine dedicate consultabili dalla barra di navigazione del sito stesso, che periodicamente si arricchiscono di nuovi contenuti.

Da segnalare, fra i materiali presenti nel sito, la pagina del kit didattico, dove sono presenti il report "Buone pratiche" e una piccola guida che punta a promuovere una trasformazione positiva dei comportamenti, della cultura e delle politiche educative che si collegano alla violenza di genere.

Il report offre ai docenti una serie di spunti concreti per lavorare in maniera integrata e trasversale sulle questioni di genere nelle diverse discipline, sugli stereotipi nei libri di testo e sulla prevenzione della violenza di genere.

Il sito presenta anche una selezione accurata di testi bibliografici suddivisi per argomento e una "Rubrica di narrazioni" nata dalle riflessioni dettate dall'emergenza sanitaria da COVID-19.

In questa emergenza, molti temi affrontati all'interno del progetto *Gender School*, che riguardano il contrasto alla violenza di genere e ad altre discriminazioni, riemergono come bisogni a cui dare urgentemente risposta da un punto di vista educativo.

A partire da questa prospettiva, la Rubrica offre suggerimenti per la famiglia, per gli educatori e per gli insegnanti e spunti per continuare ad accompagnare la costru-

zione di fattori protettivi nella relazione e nel lavoro educativo, resistenti alla violenza di genere. Nella Rubrica si intende sottolineare come le storie (letture, interviste, progetti europei) rappresentino uno dei fattori in grado di contribuire a creare benessere e resilienza, sostenendo lo sviluppo di molte competenze chiave nel processo di sviluppo di sé.

Il progetto si è concluso il 31 dicembre 2019, ma il portale www.genderschool.it, ancora in essere, è amministrato e curato nei contenuti direttamente dalle risorse di ricerca interne di INDIRE. Questo spazio rappresenta un importante strumento di riferimento per continuare la campagna di sensibilizzazione al tema del contrasto agli stereotipi, il confronto con esperti e la disseminazione di pratiche didattiche innovative.

Genere: educazione, saperi e nuovi linguaggi

di *Cristina Coccimiglio**

2.1

Perché l'educazione? Il progetto *Gender School*

Come suggerisce l'Istituto europeo per l'uguaglianza di genere (EIGE), la parità di genere non ha soltanto una intuitiva dimensione numerica, ma ne ha anche una sostanziale: si fa carico della questione della parità del contributo delle donne e degli uomini in tutte le dimensioni della vita, siano esse pubbliche o private. Definisce una dimensione che dunque fonda non solo un diritto umano fondamentale, ma anche una condizione necessaria per un mondo sostenibile e ne rappresenta uno degli indicatori del livello di democrazia. Sappiamo che le discriminazioni legate alla violenza di genere e indirettamente le rappresentazioni stereotipate delle donne condizionano una paritaria partecipazione attiva alla vita pubblica.

È opportuno ricordare che, tra i diciassette obiettivi dell'*Agenda 2030* stilati dall'ONU per promuovere la sostenibilità ambientale, economica e sociale nel mondo, il quinto riguarda il raggiungimento della parità di genere come strumento per la riduzione della povertà. Tra i tanti traguardi relativi ad esso si citano la riduzione delle discriminazioni di genere, l'eliminazione di pratiche abusive e di ogni forma di violenza nei confronti di donne e bambine, la creazione di infrastrutture e politiche di protezione sociale, il rafforzamento dell'uso delle tecnologie per promuovere l'emancipazione delle donne, la garanzia di piena ed effettiva partecipazione femminile e le pari opportunità di leadership a ogni livello decisionale in ambito politico, economico e della vita pubblica.

Un'educazione al genere e al rispetto può fornire strumenti utili a non alimentare stereotipi, pratiche e comportamenti a rischio. Pertanto, a partire da quanto auspicato dall'Agenda ONU, dalla Convenzione di Istanbul e in virtù della convenzione stipulata con il Dipartimento di Pari Opportunità, con il progetto *Gender School*. *Affrontare la violenza di genere* si è dato seguito alla richiesta di dare organicità al programma di contrasto della violenza di genere, riconoscendo priorità al potenziamento delle seguenti azioni: educare alle relazioni non discriminatorie nei confronti delle donne,

* Cristina Coccimiglio, collaboratrice di ricerca, INDIRE.

rivalutare i saperi di genere per combattere stereotipi e pregiudizi, valorizzare le differenze per prevenire fenomeni di violenza sessuale, aggressività e bullismo, riconoscendo il valore dell'identità di genere e il rispetto degli orientamenti per rafforzare l'autostima, stimolare al dialogo e per superare o imparare a gestire disagi e conflitti.

Riconosciuta l'esigenza dei docenti di individuare elementi e strumenti utili a prevenire e identificare comportamenti a rischio e a implementare in questo senso azioni educative, il gruppo di lavoro ha definito cinque principali aree tematiche rispetto alle quali ha suggerito ai docenti di lavorare trasversalmente e in modo integrato. Queste le questioni che hanno rappresentato il focus del lavoro:

1. *gender mainstreaming* e curricolo. L'ottica di genere nelle discipline;
2. gli stereotipi basati sul genere nei libri di testo e nei mass media;
3. prevenzione della violenza di genere e omofobica. Bullismo e cyberbullismo;
4. femminilizzazione della classe insegnante e *gender gap* nella scelta dei percorsi professionali e di studio;
5. comunicazione non violenta.

Per questi ambiti d'intervento sono state sviluppate e costruite *schede didattiche* fruibili dai docenti, con indicazioni bibliografiche che rappresentano risorse utili al ripensamento di buone pratiche da attivare anche nella didattica corrente.

La ricerca condotta ha reso evidente che l'intervento che investe la comunità scolastica dovrebbe essere auspicabilmente di tipo olistico e promuovere un percorso di sensibilizzazione alla dimensione del genere in grado di coinvolgere anche i genitori e i membri dell'intera comunità scolastica, oltre ai principali protagonisti: insegnanti, studentesse e studenti. Si è rivelato chiaro, infatti, che una formazione dell'intera comunità scolastica sensibile al genere implicherebbe la costruzione di un sistema di gestione in grado di occuparsi del rispetto e della valorizzazione delle differenze di genere, anche a livello della governance e nel funzionamento della scuola. Azioni virtuose si rivelano tali se nei processi di formazione nella scuola sono coinvolti il gruppo dirigente, il consiglio di classe, i genitori, gli insegnanti e tutto il personale scolastico, al fine di aumentare la consapevolezza dell'importanza di sostenere e diffondere delle buone pratiche.

È difficile studiare la dimensione di genere nelle organizzazioni senza esaminare le intersezioni che si creano tra posizione organizzativa, gerarchia, status, classe, occupazione e professione. Pertanto una pratica virtuosa prevedrebbe senz'altro di coinvolgere la comunità scolastica anche in monitoraggi e nel tenere traccia dei livelli di reattività all'integrazione della dimensione di genere in tutti gli aspetti della vita scolastica. Va ricordato infine che un elemento cardine nell'analisi e nella costruzione delle politiche di parità è la categoria d'intersezionalità, che nasce grazie ai dibattiti della seconda ondata del femminismo degli anni Sessanta, soprattutto quelli intorno alle intersezioni tra genere, etnia e classe. Accogliendo la centralità di questo aspetto, Nazioni Unite e UE hanno pensato direttive per combattere le discriminazioni e sono state avviate iniziative a livello regionale, nazionale e locale su politiche e management delle diversità.

2.2

Nuovi saperi: le discipline e l'ottica di genere

Affrontare la questione del *gender mainstreaming* in rapporto al curricolo significa mettere in relazione l'integrazione della dimensione di genere – come strategia riconosciuta e adottata a livello internazionale per conseguire l'uguaglianza di genere – e l'assunzione dell'ottica di genere nell'insegnamento delle discipline scolastiche. Si tratta di un aspetto che rappresenta un elemento non trascurabile per la costruzione delle fondamenta di una cultura di genere e si configura come passaggio strategico per il contrasto alla violenza di genere e degli stereotipi più o meno consapevolmente diffusi.

La prospettiva interpretativa del genere è un fare sociale. Per molti decenni assumere un'ottica di genere ha significato interpretare il mondo e la sua storia includendo il soggetto femminile, valorizzandone gli apporti e il portato teorico e pratico, superando pregiudizi e cancellazioni. Operazione in sé stessa rivoluzionaria che cambia sguardo e parametri della narrazione corrente. Gli studi di genere nascono con lo scopo di creare un approccio accademico, solitamente interdisciplinare, all'analisi della situazione delle donne e delle relazioni di genere, nonché alla dimensione di genere in tutte le discipline. Si tratta di un corpus di studi storicamente marginale che si è gradualmente alimentato di uno scambio tra società e mondo accademico. Si è partiti dunque da una piccola grande rivoluzione che è stata possibile negli ultimi decenni del XX secolo grazie a una rottura epistemologica prodotta dal femminismo e che ha investito inizialmente il discorso storiografico, già segnato dalla lezione annalistica. Mettere al centro una nuova e diversa considerazione delle fonti e dei modelli interpretativi significava consentire di misurarsi con l'esperienza storica di uomini e di donne.

Dopo una prima fase legata alla scoperta delle donne come soggetto marginale che ha portato alla manifestazione delle diverse forme di patriarcato, si è giunti alla configurazione di nuovi modelli. Il contributo di Joan Scott, dalla metà degli anni Ottanta, è stato decisivo soprattutto per la definizione del "genere" come utile categoria di analisi storica che dà conto dei significati attribuiti alla differenza sessuale e, soprattutto, come fattore non secondario nella lettura, nella costruzione e nella decostruzione dei rapporti e delle dinamiche di potere.

L'istruzione è uno strumento potente per cambiare atteggiamenti e comportamenti e i sistemi educativi svolgono un ruolo decisivo nel promuovere opportunità. La scuola può e deve occuparsi di educare a esplorare desideri e vocazioni perché essi creano realtà per tutto il corso della vita. Si può educare al genere innanzitutto sfuggendo al rischio di ridurlo a una disciplina tra le tante dei curricula formativi, facendosi invece carico della potenzialità e della responsabilità trasformativa che esso implica.

È possibile conciliare la natura di questo concetto di "genere" con la mission dell'istruzione e dell'educazione perché entrambi conservano un tratto trasformativo. Anche l'essenza dell'azione educativa infatti è tale in quanto implica un'azione di accompagnamento a una consapevolezza di sé che, nel migliore dei casi, riesce a valorizzare

individualità, unicità e differenza. Si tratta evidentemente, anche in questo caso, di un processo. Va ricordato che educare al genere è un lavoro di ripensamento della trasmissione dei saperi e un processo di acquisizione di consapevolezza anche per docenti e formatori. A questo fine, rivedere i curricula dal punto di vista contenutistico non è sufficiente. Il genere va invece tenuto in conto come presupposto epistemologico della produzione di ciascun tipo di sapere. Insegnare la storia, ad esempio, può diventare insegnare le storie delle donne, degli uomini e delle loro relazioni in un dato contesto e dunque educare a farsi domande sul legame tra creazione e nascita di un sapere e sui posizionamenti di genere, di cittadinanza e di potere di chi li ha prodotti (*ibid.*).

Un esempio di pratiche significative è offerto dalle attività laboratoriali e dai materiali prodotti dalla Società italiana delle storiche (SIS), soggetto accreditato che organizza corsi di formazione rivolti agli insegnanti sulla didattica della storia in una prospettiva di genere in tutti gli ambiti delle discipline storiche, dalla storia politica a quella sociale, culturale e religiosa.

2.3

Ripensare l'orientamento scolastico Stereotipi e contrasto della segregazione formativa

Smascherare la pretesa di neutralità e di universalità nel fare educazione e tener conto del posizionamento di genere del soggetto che apprende e del soggetto che educa è un primo passo per educare ad articolare la complessità.

Negli ultimi trent'anni molte strategie e iniziative, spesso incentrate sullo svantaggio femminile, hanno modificato in maniera significativa i modelli di genere nell'istruzione. Oggi la disuguaglianza di genere è ancora un problema, ma non è più da riferire solo alle ragazze e alle donne. Educare al genere oggi significa saper spostare il fuoco interpretativo della disuguaglianza di genere e decostruire le configurazioni linguistiche del dominio a cui sono improntati i codici giuridici, le pratiche sociali e le logiche asimmetriche delle relazioni, e quindi riflettere sui ruoli di genere così come sono stati vissuti nei secoli, scalzando un immaginario e le credenze antiche che vanno da Aristotele alla patristica, passando per l'arte, il diritto, la filosofia. Tutte le scienze hanno sempre parlato da un punto di vista androcentrico, come se tutto fosse costruito su misura di un unico individuo con comportamento, fattezze e genetica maschile. Sappiamo che tutte le ricerche scientifiche sono condizionate da quattro elementi soggettivi: epoca della ricerca, classe sociale, individualità e identità di genere del ricercatore. Si può però incentivare un lavoro di decostruzione di ideologie e di ideologismi. La scuola deve ricostruire i percorsi tortuosi della storia umana che hanno creato sofferenza inutili (si pensi al delitto d'onore o alla pratica delle infibulazioni) e utilizzare gli studi di genere, seri, svolti da accademici, ricercatori, storici, scienziati, studiosi e filosofi, perché ne va della dimensione esistenziale (legata allo stare al mondo) e della progettualità professionale e scolastica degli studenti.

L'ottica di genere permea ogni politica, azione, ambito, livello e la partecipazione attiva delle donne alla vita pubblica e privata. I paesi che adottano politiche per l'uguaglianza di genere nell'istruzione superiore hanno lo scopo principale di combattere la segregazione formativa e le differenti scelte del percorso di studi tra donne e uomini, ma quasi tutte queste politiche oggi prevedono progetti rivolti al genere femminile. Solo una minoranza di programmi è incentrata sulle scelte di studio dei ragazzi. La lotta agli stereotipi di genere nella scelta della professione e il sostegno ai giovani nella scuola per mezzo di sistematiche attività di orientamento – sensibili alla dimensione di genere, sugli studi post-secondari e sulla carriera professionale – è in realtà un campo in cui non si individua, ad oggi, una strategia nazionale complessiva, né esiste una programmatica strategia di iniziative rivolte agli studenti maschi. Questo inficia la riuscita di una piena affermazione di un'ottica di genere nel ripensamento di percorsi e progetti di vita e professionali. Riflettendo sui ragazzi che si confrontano con scelte professionali, è un pregiudizio diffuso che le attività legate alla cura e all'assistenza della persona e all'educazione dei bambini siano inappropriate o degradanti, e va considerato che si tratta spesso di attività cui è riconosciuta una bassa retribuzione; per le ragazze si riscontrano insufficiente autostima e contemporaneamente capacità spesso frustrate o inesprese nell'ambito delle competenze matematiche. Già nella scelta della scuola secondaria superiore invece le ragazze, a causa di condizionamenti sociali, a volte percepiscono una segregazione occupazionale che le porta a orientarsi ignorando reali passioni o reali interessi. Sono principalmente retaggi culturali e agenzie culturali e educative che, riproponendo stereotipi e pregiudizi, incidono su una consistente e sistematica segregazione formativa.

Si auspica che i docenti non sottovalutino l'impatto che i condizionamenti culturali hanno sulla vita concreta e lavorino per decostruire, se necessario, l'immaginario di genere influenzato da fonti spontanee di orientamento come le famiglie o il gruppo dei pari e la pratica del consiglio orientativo del collegio docenti. Indubbiamente, inoltre, un orientamento scolastico, educativo e professionale meramente informativo ha evidenti limiti ed è opportuno che si lavori su competenze, motivazioni, campi simbolici, decostruendo la comune rappresentazione sociale condivisa delle professioni. In uno scambio basato sul confronto e sulla centralità della relazione con l'altro, va maturata la consapevolezza che la scuola è, a tutti gli effetti, anche un luogo di elaborazione dei ruoli di genere: solo in questo modo il processo descritto si può avviare.

Le cosiddette "scienze dure" e soprattutto la fisica, la chimica e la matematica, ma anche gli ambiti che prevedono conoscenze e competenze nelle recenti applicazioni delle nuove tecnologie e quindi anche i settori ingegneristici, ancora oggi veicolano l'idea di mascolinità, frenando le donne che pensano a una carriera in questo settore. Si riscontra la tendenza in modo particolare nelle ragazze a rifiutare le carriere da cui sono escluse per orientarsi verso i settori in cui appaiono "destinate".

Una visione rinnovata delle donne nella scienza dipende anche dai metodi di insegnamento sin dai primi gradi dell'istruzione e dalla possibilità di intervenire già dall'infanzia. Questo è confermato da un dato oggettivo: in alcuni paesi del nord

dell'Europa come la Svezia o la Norvegia, in cui esiste un sistema di welfare dagli standard molto elevati, le percentuali di donne che arrivano alle posizioni di vertice nella carriera accademica spesso rimangono ugualmente basse. Si può supporre dunque che sia una precoce specializzazione o caratterizzazione dei programmi scolastici che compromette una visione complessiva e inclusiva del sapere. Nelle scelte scolastiche esistono sempre un curriculum visibile che è quello in cui il/la giovane si riconosce e si proietta e poi una storia sommersa che è dietro queste scelte, che le motiva e che spesso le determina.

2.4

Le conseguenze della pandemia su mente, corpi e relazioni

2.4.1. SPAZI SENZA CORPI

Per incarnare il pensiero bisogna partire sempre dall'evento, che è ciò che ci rimette in discussione e ridisegna i confini del nostro vivere. Cosa significa oggi ancorare "l'agire insieme"? In tempi di quarantena, trascorrere il tempo del lavoro e il tempo del privato nello stesso luogo, per lo più tra le mura domestiche, comporta – in particolare per le donne – un carico di lavoro sommerso, di cura emotiva dei figli e degli anziani in uno spazio ridotto che diventa un caleidoscopico contenitore di tutti gli aspetti della vita. Di conseguenza, si amplificano le criticità legate a una costante nell'esistenza di ogni donna: l'asimmetria dei ruoli. Sappiamo che è sufficiente una crisi politica, economica o religiosa perché i diritti delle donne, mai definitivamente acquisiti, siano rimessi in discussione.

Il carico fisico e mentale aumenta anche per le lavoratrici impegnate nel mondo dell'educazione e dell'istruzione. Il tempo *donato* origina in primo luogo da un tempo *abitato* e vissuto: partendo da sé e dalle categorie di pensiero che questa esperienza pandemica evoca, le docenti e i docenti possono però sperimentare percorsi condivisi con l'obiettivo di far crescere e valorizzare la relazione educativa con i pari e con gli studenti. È più difficile aver cura del *sapere* e restituirlo in modo costruttivo e, in seguito all'adozione di misure di contenimento da parte dei governi, la possibilità di esperire si impoverisce: gli spazi collettivi come scuole e aule universitarie, teatri e cinema, strade, piazze, parchi e musei vengono a lungo sottratti.

Gli spazi che restano non sono gli stessi per tutte le studentesse e per tutti gli studenti, né lo sono le opportunità di accesso a un web e a una rete che si configura sempre più come «costellazione tecnica di tutti gli spazi antropologici» (Ardovino, 2011). Nel rapporto tra Internet e l'apparato politico-istituzionale si va parallelamente riconfigurando il concetto tradizionale di comunità.

Per anni inoltre si è trattato e discusso di conciliazione di tempi e modi del lavoro, di condivisione dei ruoli, di opportunità offerte dalle nuove tecnologie e metodologie per la didattica e, da un giorno all'altro, in modo perentorio, abbiamo avuto a livello

mondiale la necessità di applicare queste ultime in modo molto più capillare, scontando purtroppo ancora i gravi limiti imposti dal *digital-divide*.

Cosa resta? Cosa fare degli spazi che restano? Resta un tempo che va liberato, affinché sia per definizione il tempo della *scuola*, come suggerisce etimologicamente il significato originario del termine. Per la didattica in ottica di genere sarebbe opportuno operare un ripensamento dei contenuti (oltre che dei metodi), attraverso la sperimentazione di percorsi interdisciplinari.

A questo proposito, ci si può ispirare agli esempi presentati nel volume *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere* (2014), che, proponendo molti spunti in questo senso, invita a sperimentare nuovi percorsi a partire dalle singole discipline (geografia, letteratura, storia, scienze, filosofia), inducendo alla contaminazione. In secondo luogo, sarebbe utile riflettere con i ragazzi sul valore degli spazi comuni e di quegli spazi che, ad esempio, in tempi ordinari, sono nati per difendere le donne proprio da quella violenza domestica che le istituzioni dimenticano. A Roma ha continuato a svolgere la propria funzione la Casa Lucha y Siesta, luogo materiale e simbolico di autodeterminazione delle donne, che lavora contro ogni discriminazione di genere. Nasce da un progetto ibrido tra casa rifugio, casa di semiautonomia e centro antiviolenza della Casa internazionale delle donne. Qui da un decennio si dona ascolto e accoglienza alle donne che ne hanno necessità. È anche un laboratorio culturale che ha prodotto progetti di inclusione sociale attiva, blog per contrastare gli stereotipi di genere ed esperienze di cineforum.

Come suggerisce l'esempio appena descritto, dunque, per spazio pubblico si intende anche il luogo simbolico delle libertà civili e democratiche di manifestazione, di parola e di espressione, ma bisogna ricordare due aspetti: innanzitutto che esso non si declina solo come spazio esterno. Esso rappresenta infatti un'«esigenza dell'anima» (Weil, 1949), proprio perché ha valore sociale. In secondo luogo, come ha recentemente rimarcato la storica dell'architettura e docente di *urban studies*, Françoise Choay, l'importanza del diritto allo spazio comune resta una garanzia irrinunciabile di continuità culturale e antropologica. Oggi che percepiamo con chiarezza il valore sociale e antropologico degli spazi condivisi è importante far riflettere su come la difficoltà a definire lo spazio pubblico risieda in ciò che in esso può essere identificato come comune. Questo significa anche ripartire dall'opportunità di pensare innanzitutto la scuola come spazio fisico comune insostituibile, ma bisognoso di essere riprogettato (dopo una crisi sanitaria e socioeconomica), affinché continui a svolgere ancora il proprio concreto ruolo educativo, sociale e antropologico.

La riflessione sugli spazi è inoltre decisiva perché ne va del concetto di limite. È proprio dal fallimento di una riflessione profonda sul concetto di limite condivisa con gli adolescenti che nasce una grave lacuna nell'educazione dei ragazzi in ottica di prevenzione della violenza di genere. Il rifiuto molto spesso non è accettato dai ragazzi, se non come interruttore di una energia volta a superare l'ostacolo, a vincere la sfida, a dimostrarsi superiori ai propri limiti (Gasparri, 2019).

Ricordare come il linguaggio, soprattutto in questi mesi, abbia il potere di pla-

smare storie, corpi, immagini e parole è possibile anche attraverso gli interventi online sugli stereotipi nella comunicazione come quelli disponibili in rete e di cui è autrice, ad esempio, la sociologa Priulla, autrice, nel 2013, di *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*. Altri contributi invece per la scuola primaria possono essere immaginati sulla scia di quanto suggerito dalla ricercatrice Biemmi (2010a), autrice di una riflessione sempre attuale sugli stereotipi di genere nei libri scolastici.

Si può fruire inoltre degli interventi delle autrici della Società delle storiche, che durante i mesi di *lockdown* del 2020 hanno presentato online volumi da loro stesse curati e si segnalano le lezioni di studiose e ricercatrici del master dell'Università di Roma Tre in Studi e politiche di genere. Infine ci si può sempre riappropriare dello spazio della scrittura, come uno spazio al confine tra il proprio e il comune, uno spazio che, nascendo dall'assenza, resta esperibile e praticabile perché si nutre proprio di assenza e di pensiero.

2.4.2. IL DESTINO DELLE HUMANITIES

Le donne al potere troppo spesso sono cambiate invece di cambiare il potere: si tratta di una frase che non descrive la parabola di G. C. Spivak, che indubbiamente di potere si è occupata con uno sguardo inusuale, rielaborando la prospettiva post-strutturalista e marxista. La storia di questa letterata, docente, traduttrice e filosofa femminista si descrive meglio alla luce del concetto di quella potenza che deriva dalla capacità (dimostrata) di creare nuove chiavi di interpretazione della realtà e di dividerne il senso, aprendo a contaminazioni interdisciplinari e multidisciplinari.

La letteratura per Spivak è luogo (non pacifico o armonico) nel quale farsi carico di conflitti, laddove le forme di potere hanno già reso invisibili voci minoritarie o marginali. Non è il luogo da cui trarre valori estetici universali e incontaminati, ma il luogo in cui problematizzare l'autorità del *logos* dominante (Iuliano, 2012): proprio su quelle contraddizioni che il potere rimuove o elude la narrativa può infatti agire facendo sperimentare discontinuità e mondi possibili.

Con Spivak esploriamo le dimensioni politiche del linguaggio: dai suoi lavori si ricavano suggestioni su come rileggere lo status di alcune discipline in ottica di genere, intersezionale e postcoloniale. La sua è infatti anche la parola di una donna nella posizione subalterna (categoria di originario conio gramsciano) che si trova all'incrocio dell'esercizio di tre cancellazioni: non vista dall'Occidente, non contata tra i subalterni e privata della parola da parte di chi è subalterno come lei. I suoi lavori si rivelano un'importante fonte di ispirazione su come mettere in discussione i fondamenti epistemologici e i canoni disciplinari introdotti da una concezione universalistica della cultura, in un momento storico come quello attuale e in un tempo in cui è opportuno avere chiaro che la riscoperta delle *soft skills*, delle *liberal arts* e delle *humanities* non va confusa con la rinascita della cultura umanistica intesa in senso tradizionale.

Passando in rassegna Kant, Schiller, Derrida e Foucault, Spivak propone una edu-

cazione estetica che mira ad aver cura di uno spazio interiore condiviso per l'azione di un'immaginazione sempre all'opera, tenendo conto, da un lato, della plasticità della scrittura e, dall'altro, della plasticità del reale e dell'importanza di abitare questo spazio in modo attivo e cosciente, senza rimuovere incoerenze e frizioni. Spivak dà vita a un caleidoscopio di suggestioni concettuali per ridisegnare una nuova "educazione estetica", che si configura come una estetica relazionale e culturale, percorsa da un bisogno di de-neutralizzazione, de-universalizzazione e de-colonizzazione dello sguardo in riferimento alle rappresentazioni e alle narrazioni.

Il compito dell'educazione torna quindi a essere quello di insegnare ad articolare la propria voce, in senso pratico e in relazione al proprio discorso interno, e in relazione all'immaginazione intesa come facoltà creativa radicata nella soggettività che entra nello spazio della comunità e mette il singolo in rapporto con l'altro, entrando nel cuore della nostra natura "singolare-plurale" (Nancy, 2021). Questa si potrebbe quasi definire un'immaginazione incarnata che "sente" e che "sente con" l'altro.

In ogni modo, l'invito di questa studiosa postcoloniale è quello di provare a interpretare la globalizzazione attraverso un'ottica che consente di smascherarla come complesso fenomeno sociale ricco di allarmanti contraddizioni che fino a qualche anno fa ignoravamo. Tra queste ultime, c'è l'urgenza legata alla riconfigurazione dei saperi.

Tra vecchie e nuove tecnologie, in una società che reclama una rinnovata attenzione per i saperi dell'esperienza, si ridefinisce l'equilibrio del rapporto tra i saperi connessi alle pratiche sociali di riferimento e alla dimensione pratica e produttiva del conoscere e dell'esperire. È opportuno ricordare infatti che ogni forma di sapere suppone una strumentazione, una tecno-logica, che la supporta e la condiziona (Stiegler, 2019): il nostro habitus percettivo va modificandosi e così le pratiche educative e formative.

La trasformazione che coinvolge il destino delle materie umanistiche è tanto più urgente da analizzare ora, in una fase storica in cui si impone una necessità di accelerazione nell'applicazione capillare del digitale alla didattica, per questioni di necessità contingente generate dalla crisi pandemica. Considerate secondarie nel discorso postmoderno rispetto alle discipline che forniscono agli studenti competenze tecniche e iper-specializzate, le umanistiche sono in grado di promuovere una alfabetizzazione culturale che si serve dell'immaginazione per mostrare quelle discontinuità tra l'etico, l'epistemologico e il politico. Per l'autrice, è proprio la singolarità espressa dalla narrazione delle storie che consente di esplorare questi intervalli e queste cesure (Iuliano, 2012).

Le *humanities*, decisive per l'emancipazione dell'individuo, a loro volta richiedono di essere inserite in una strutturazione dei saperi che implica una moltiplicazione dei punti di riferimento culturali. L'educazione nel campo delle *humanities* va dunque ripensata come un riassetto non coercitivo del desiderio.

Restano pertinenti in questo senso anche i testi di autrici e filosofe come ad esempio Irigaray, Cavareto, Weil, Stein e Braidotti, che sono in assoluta continuità con

questa capacità di suggerire uno sguardo altro, aperto alla molteplicità, “radicato ma in grado di scorrere”. Si pensi inoltre come, ad esempio, una disciplina in costruzione come la filosofia della tecnologia – di cui alcune di queste autrici più o meno esplicitamente, anche solo marginalmente, si occupano – non si sia ancora strutturata ovunque in ambito accademico e di come si possa ancora ragionare su come non renderla esclusivamente appannaggio di una impostazione patriarcale tradizionale eurocentrica. Aprire ad altri punti di vista e usare le storie come sonde significa anche saper cercare delle voci “altre” per interpretare il reale ed esserne responsabili.

Queste voci sono una risorsa per la sfida di ripensare l’ambito umanistico in senso contemporaneo militante e, come suggerisce Spivak, per aggiornare il “software” che usiamo per leggere modernità e meccanismi alla base della produzione del sapere.

2.4.3. SESSISMO: IL MASCHILE TRA MODELLI E LINGUAGGI

Nel dialogo con il ricercatore Lorenzo Gasparrini – che si è svolto all’inizio dell’estate 2020, in piena pandemia – emergono nuove chiavi di lettura di concetti, spesso poco tematizzati in contesti scolastici di istruzione superiore, riflessioni e preziosi suggerimenti di letture (saggi, risorse divulgative open access). I lettori avranno modo di confrontarsi anche con la segnalazione di testi in cui individuare buone pratiche per rafforzare le azioni positive per il contrasto alla violenza di genere in contesti educativi e strategie utili allo sviluppo di una consapevolezza condivisa rispetto alla imprescindibilità di una costruzione di un clima favorevole per coltivare la relazione educativa docente-studente.

Appendice Intervista a Lorenzo Gasparrini¹

Saperi

Per cogliere come il fenomeno del sessismo sia inscritto in un discorso sistemico e ampio, c’è bisogno di ricordare l’importanza di uno sguardo di genere nell’approccio a qualsiasi tipo di sapere. Se trattiamo di espressione del linguaggio sessista, conta lavorare sulla sensibilità, sulla capacità di accorgersi di questi fenomeni per sradicarli e sulla necessità – che lei sottolinea spesso nei suoi interventi pubblici – di un vero e proprio dialogo con gli studenti e non solo di una discussione. Cosa intende, qual è la differenza? Come la sua formazione in estetica filosofica la aiuta a ragionare su questi fenomeni?

1. Lorenzo Gasparrini, filosofo femminista e formatore, è ricercatore e ha una formazione filosofica. Conduce seminari, workshop e laboratori in università, centri sociali, aziende, scuole, sindacati. Pubblica costantemente su riviste specializzate ed è autore di *No. Del rifiuto e del suo essere un problema maschile* (Effequ, Firenze 2019), *Non sono sessista, ma... Il sessismo nel linguaggio contemporaneo* (TLON, Roma 2019) e *Diventare uomini. Relazioni maschili senza oppressioni* (Settenove, Cagli 2020).

Il sessismo è uno strumento, una tattica per conservare e perpetuare un rapporto di potere. Ricordarsi di questo guida (o meglio, dovrebbe guidare) ciascun parlante a rendersi più responsabile delle parole che usa; le quali non sono solo “etichette” per le cose, ma veicoli di forze e poteri dei quali dobbiamo renderci conto. Questa capacità la possiamo chiamare “sensibilità critica”. Attraverso il dialogo – che prevede l’importantissima funzione dell’ascolto delle altre voci parlanti – io posso facilmente mettere in discussione il mio linguaggio; ma molti e molte ancora confondono il dialogo appunto con la discussione, il conflitto, l’argomentazione, che sono altre modalità di comunicazione e confronto. La filosofia, e in particolare l’estetica, mi hanno dato degli strumenti per mettere insieme i tre elementi fondamentali di questa presa di coscienza: lo studio delle condizioni di sensatezza del linguaggio, il rapporto tra linguaggio e corpo, l’importanza della sensibilità come luogo della comprensione tra individui.

La questione della violenza di genere è complessa e radicata. Oggi la difficoltà maggiore consiste nell’attuare strategie che promuovano le pari opportunità per donne e uomini nell’istruzione, nell’occupazione, nella parità di remunerazione a parità di lavoro, nella migliore ripartizione delle responsabilità familiari e nella partecipazione ai processi decisionali. Nella sua esperienza a contatto con docenti e/o studenti in contesti educativi, quale ritiene sia il più grande limite e quale la difficoltà maggiore che gli educatori e i docenti nella scuola secondaria affrontano, dovendo lavorare in direzione di un rafforzamento di una cultura che rifiuta la violenza di genere?

Le difficoltà, i limiti principali sono essenzialmente due. Gli studenti e le studentesse non trovano questi argomenti nei loro testi; quindi rimangono per anni immersi in un contesto sociale e linguistico che li nutre di stereotipi, falsi miti, banalità e luoghi comuni senza avere strumenti per riconoscerli e non farsi condizionare. I e le docenti – oltre a subire questo condizionamento anche loro – non hanno il più delle volte una preparazione specifica su questi argomenti e non li ritengono né importanti di per sé, né importanti nella loro specifica materia d’insegnamento.

Pratiche

La presenza femminile nella scuola ha senz’altro degli effetti sulla costruzione dell’identità dei bambini e dei ragazzi e priva spesso la componente maschile di modelli di ruolo in cui rispecchiarsi, rafforzando spesso lo stereotipo secondo il quale l’insegnamento è un lavoro da donne e questo porta spesso i ragazzi a escludere percorsi di studio legati all’insegnamento e alle attività di cura. Per ragionare sul “maschile” cosa si sente di consigliare ai docenti o agli stessi ragazzi per affrontare, in modo costruttivo e consapevole, la questione degli stereotipi e per riconoscere e neutralizzare il linguaggio sessista? Si tratta di educare a un modo diverso di vedere i rapporti tra i generi...

Si possono facilmente organizzare in tutte le materie percorsi alternativi che mostrano altri modelli e altre storie che si allontanano da una tradizionale eterosessualità

discriminante e gerarchica. Raccontare che gli eroi omerici piangono, si commuovono; inserire nelle storie delle scienze, della letteratura e della filosofia quelle donne che non vengono citate; proporre storie sociali e comuni invece che la solita storia di potenti, regnanti, governanti; ragionare insieme in classe sulle notizie di attualità con strumenti critici e ascoltando voci che non trovano spazio nei media generalisti; sono tutte attività che facilitano ragionamenti sulle identità di genere – in particolare sul maschile – che non sconvolgono né turbano, ma semplicemente abitano a pensare attraverso modelli alternativi.

Visioni

Lei propone di ripensare il “maschile”. Nei suoi lavori in che modo struttura la sua proposta per affrontare il discorso sulla violenza di genere: perché usa la locuzione “diventare uomini”?

Perché anche l'identità maschile, come suggeriva de Beauvoir per quella femminile, è una identità costruita. Si nasce maschi, si diventa uomini; e tutti i materiali e le assunzioni che si fanno devono essere discusse, criticate, elaborate e associate alla propria forma di vita, al proprio desiderio, altrimenti si diventerà – o si soffrirà per non riuscire a diventare – “un uomo” che in effetti non esiste, non funziona, è un modello irraggiungibile e frustrante, è una figura oppressiva e violenta. Quello che cerco di mostrare nei miei lavori sono tutti i condizionamenti di genere cui sono sottoposti gli uomini, e la frustrazione che nasce dal non potere o volere soddisfare quei condizionamenti che educano a una maschilità confezionata, standard, maschilista, potenzialmente violenta; inoltre, il fatto che liberarsi da quei condizionamenti non mette in alcun pericolo la propria identità di genere, rimanendo ragazzi, maschi, uomini, che però non fondano le loro caratteristiche sul potere subito da altre forme di vita.

Riferimenti bibliografici

- ARDOVINO A. (2011), *Raccogliere il mondo. Per una fenomenologia della rete*, Carocci, Roma.
- BIEMMI I. (2010a), *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- ID. (2010b), *Genere e processi formativi. Sguardi maschili e femminili sulla professione di insegnante*, ETS, Pisa.
- BIEMMI I., LEONELLI S. (2016), *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- BURCHI S. (2014), *Ripartire da casa. Lavori e reti dallo spazio domestico*, FrancoAngeli, Milano.
- CHIRICOSTA A. (2019), *Costruzione sociale e filosofica della debolezza del corpo femminile e del mito della forza virile*, Iacobelli, Roma.
- CRESPI I. (2008), *Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto*, FrancoAngeli, Milano.

- DEMETRIO D. *et al.* (2001), *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini, Milano.
- GASPARRINI L. (2019), *No. Del rifiuto e del suo essere un problema*, Effequ, Firenze.
- GIARDINI F. (2016), *Simone de Beauvoir, Luce Irigaray. Una rilettura*, in "Scienza & Politica", 28, 54, pp. 56-69.
- IULIANO F. (2012), *Altri mondi, altre parole. Gayatri Chakravorty Spivak tra decostruzione e impegno militare*, ombre corte, Verona.
- MARZANO M. (2010), *La filosofia del corpo*, Melangolo, Genova.
- MEIRIEU P. (2016), *Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, FrancoAngeli, Milano.
- NANCY J. L. (2021), *Essere singolare-plurale*, Einaudi, Torino.
- PRIULLA G. (2013), *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*, FrancoAngeli, Milano.
- ID. (2014), *Parole tossiche. Cronache di ordinario sessismo*, Settenove, Cagli.
- ID. (2016), *La libertà difficile delle donne. Ragionando di corpi e di poteri*, Settenove, Cagli.
- SPIVAK G. C. (2012), *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- STIEGLER B. (2019), *La società automatica. L'avvenire del lavoro*, Meltemi, Milano.
- WEIL S. (1949), *L'enracinement. Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*, Gallimard, Paris.

Il ruolo della scuola nel contrasto alla violenza di genere

di Daniela Bagattini e Valentina Pedani*

La Convenzione di Istanbul, ratificata dall'Italia nel 2013, in quello che viene definito "approccio delle 4 P", affida alla scuola un ruolo determinante nell'ambito della prevenzione della violenza, richiamando la necessità di includere nei programmi scolastici materiali didattici sul tema dell'educazione di genere e di promuovere tali principi anche nell'istruzione non formale. Per poter inquadrare bene questo compito è necessario chiarire come la stessa Convenzione consideri il raggiungimento della parità uomo-donna un elemento fondamentale per prevenire la violenza di genere, a sua volta definita come uno dei meccanismi tramite cui le donne sono costrette in posizione subordinata rispetto agli uomini. La presenza di modelli culturali che strutturano in maniera gerarchica il rapporto uomo-donna è infatti strettamente collegata alla violenza sulla donna in tutte le sue forme.

Recenti indagini evidenziano una relazione tra «l'accettazione degli stereotipi sul ruolo sociale della donna e una visione parziale e infondata delle cause e delle manifestazioni della violenza» (Caneva, Piziali, 2017), che può portare anche a una sua ammissione: tendenzialmente chi ha opinioni stereotipate sui ruoli di genere tende anche a giustificare o minimizzare la violenza di genere, ritenendo ad esempio che sia la donna a provocare la violenza con il suo modo di vestire (ISTAT, 2019).

Dal punto di vista del mondo educativo questo elemento è di estrema rilevanza, in quanto le concezioni stereotipate riguardo al maschile e al femminile ancora condizionano fortemente le scelte formative di ragazze e ragazzi. Queste, inoltre, influenzando anche il senso di autoefficacia delle ragazze (Bagattini, Miotti, 2021), possono aiutare a interpretare alcuni dei risultati delle prove INVALSI, che ancora nel 2022 mostrano un *gender gap* a sfavore delle femmine in matematica.

In questo panorama, la scuola può rappresentare un'occasione di formazione e di sensibilizzazione: lavorare sugli stereotipi, infatti, permette di ampliare il discorso includendo anche riflessioni che toccano le tematiche delle relazioni tra pari, all'interno dei rapporti amicali e di coppia e che affrontano anche la questione dell'immagine e del ruolo della donna nella società.

* Daniela Bagattini, collaboratrice di ricerca, INDIRE; Valentina Pedani, collaboratrice di ricerca, INDIRE.

L'educazione al genere, dunque, può fornire un supporto nella prevenzione e nel contrasto della violenza, aiutando le alunne e gli alunni a trovare un canale per poter essere ascoltati, in caso di violenza subita direttamente o vissuta tra le mura domestiche; formando le e gli insegnanti a leggere in maniera adeguata eventuali segnali di disagio (Bagattini, Calzone, Pedani, 2019).

3.1

Cyberbullismo e dimensione di genere

Un terreno su cui le dinamiche violente possono trovare nuove forme espressive è quello dei new media. Lo stesso Istituto europeo per l'uguaglianza di genere, nel raccomandare un'attenzione della comunità scientifica all'argomento, in particolar modo alle ripercussioni della violenza agita in rete sulla vita delle ragazze che ne sono vittime, esplicita come questa sia da considerarsi una forma di violenza di genere.

Il fenomeno del cyberbullismo, inizialmente ritenuto in maniera forse un po' semplicistica una forma di bullismo messo in pratica attraverso la tecnologia, è oggi considerato dalla comunità scientifica una forma di violenza con proprie peculiarità, che possono renderlo ancora più pervasivo (Bagattini, Calzone, Pedani, 2018). Anonimato, ubiquità, ripetitività, possibilità di continua replica da parte di terzi rendono gli atti di cyberbullismo particolarmente complessi da contrastare e rendono centrale l'elemento educativo, come emerge anche dalla *ratio* del legislatore che, richiamando l'attenzione sulla prevenzione piuttosto che sul momento punitivo, porta al centro delle *policies* l'istituzione scolastica (legge 29 maggio 2017, n. 71 Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo).

Centrale nell'affrontare il tema del cyberbullismo è il superamento di quella che viene definita «falsa dicotomia» tra reale e virtuale (Henry, Powell, 2015, p. 773). Tale presupposto ha come conseguenza ampliare il campo di applicabilità della *media education*:

Non si può fare, ad esempio, un lavoro sul cyberbullismo senza prima aver discusso in maniera attenta sulle disuguaglianze e sulle differenze anche fuori dagli spazi digitali. Questa discrasia tra l'esperito quotidiano dei giovani, in cui le tecnologie digitali sono onnipresenti, e un percorso formativo che invece le sgancia dal resto delle attività, non fa altro che disperdere le conoscenze e le competenze che invece potrebbero essere fortemente ancorate all'apprendimento del linguaggio mediale in tutte le sue forme (Scarcelli, 2015, p. 173).

Queste riflessioni sono particolarmente importanti per quanto riguarda alcune manifestazioni di cyberbullismo, che replicano, con nuove modalità, antiche forme di violenza di genere e necessitano, per la loro corretta interpretazione, di una discussione sui ruoli e sulla costruzione della femminilità e della mascolinità; non si tratta solamente di decodificare l'uso degli strumenti, quanto di aprire spazi di dialogo, nei

quali dare significato ai messaggi e ai mezzi impiegati per farli viaggiare. Fenomeni come il ricatto basato sulla minaccia di diffusione di materiale intimo (*sextortion*), la diffusione di materiale intimo senza il consenso dell'interessata, lo stalking e le molestie online non possono essere affrontate senza parlare di stereotipi, immagine della donna, rispetto, vittimizzazione secondaria (Popolla, 2021).

Pensiamo, ad esempio, alla diffusione non autorizzata di immagini e di video intimi: per poter affrontare l'argomento è centrale ricordare quali siano i rischi nell'invio di materiale riservato online (il cosiddetto *sexting*), ma questa necessaria formazione non può essere sconnessa da una riflessione sul diverso grado di responsabilità tra chi invia un'immagine intima fidandosi e chi rompe questo patto di fiducia, magari a seguito della rottura di una relazione. Il *sexting* non può diventare «la minigonna del cyberbullismo» (Maurizi, Bagattini, 2021).

Cosa entra in gioco in questa pratica se non quell'idea di possesso che sta alla base della violenza di genere? Quali sono le idee di femminilità e mascolinità che si nascondono nel tipo di «sanzione sociale» riservata a ragazze e ragazzi protagonisti di queste vicende? Le conseguenze sono uguali o differiscono tra maschi e femmine? Pensando ai fatti di cronaca, talvolta tragici, avvenuti a seguito di episodi di diffusione non autorizzata di queste immagini, quali volti ricordiamo? Quello della donna o quello dell'uomo coinvolto? Occorre tematizzare questi interrogativi in interventi di *media education*, aprendo spazi di dialogo in cui sia presente anche la dimensione di genere.

3.2

Il riconoscimento della violenza assistita

Un'altra importante funzione svolta dalla scuola è nel riconoscimento della violenza assistita. Per violenza assistita s'intende, nella definizione del Coordinamento italiano dei servizi contro il maltrattamento e l'abuso all'infanzia (CISMAI), aggiornata nel 2017,

l'esperire da parte della/del bambina/o e adolescente qualsiasi forma di maltrattamento compiuto attraverso atti di violenza fisica, verbale, psicologica, sessuale, economica e atti persecutori (c.d. *stalking*) su figure di riferimento o su altre figure affettivamente significative, adulte o minorenni. Il/la bambino/a o l'adolescente può farne esperienza direttamente (quando la violenza/omicidio avviene nel suo campo percettivo), indirettamente (quando il/la minorenne è o viene a conoscenza della violenza/omicidio), e/o percependone gli effetti acuti e cronici, fisici e psicologici.

Si parla dunque di violenza assistita anche quando questa avviene fuori dal campo visivo del bambino o della bambina, ma questi ne percepiscono gli effetti. Vivere in una situazione di violenza domestica, sia essa verbale, psicologica, economica, fisica, ha delle conseguenze importanti sulle opportunità formative e sulla crescita sociale

delle figlie e dei figli, come bene evidenziato dagli studi in merito che mostrano come questa situazione provochi danni assimilabili a quelli della violenza diretta.

Secondo i dati dell'Indagine ISTAT del 2014, inoltre, i figli che assistono alla violenza del padre nei confronti della madre, o che l'hanno subita, hanno una probabilità maggiore, se maschi, di essere autori di violenza nei confronti delle proprie compagne e, se femmine, di esserne vittime. Dai dati emerge chiaramente che i maschi imparano ad agire la violenza, le femmine a tollerarla.

A proposito della povertà educativa ereditaria molti, tra cui Rossi Doria (2000), mettono in evidenza come

la capacità di bambini e ragazzi di superare le difficoltà economiche sociali e culturali in cui nascono e crescono, possono essere potenziate o no da fattori esterni fra cui spiccano l'offerta formativa di qualità a scuola e il ruolo della comunità educante, che con attività sportive e/o culturali, fornisce anche ai bambini in condizione di svantaggio occasioni di formazione e di crescita personale (Delogu *et al.*, 2019, pp. 103-4).

Il ruolo della famiglia resta, tuttavia, fortemente condizionante:

Situazioni familiari caratterizzate da elementi di criticità nelle relazioni, fra genitori e con i figli, o nella divisione dei carichi di cura, come quelle in cui si perpetrano discriminazioni di genere nei confronti delle opportunità formative e di crescita culturale e sociale delle figlie (impedire alle ragazze la partecipazione ad attività sportive o ricreative, ma anche indurre le stesse a scegliere studi umanistici piuttosto che tecnico scientifici) aumentano la povertà educativa e sono di ostacolo alla resilienza. Situazioni ancora più complesse e difficili da monitorare sono quelle caratterizzate da violenza nelle relazioni familiari; essere direttamente vittime di violenza o di violenza assistita ha delle conseguenze devastanti sui figli dal punto di vista psicologico e comportamentale (*ibid.*).

Nonostante la gravità del fenomeno della violenza assistita, questa è ancora difficile da intercettare, perché presuppone il riconoscimento dell'esistenza di una situazione di violenza in famiglia. Tuttavia la scuola può svolgere un ruolo importante. Come sottolinea Paci (2017), gli insegnanti, considerato il tempo che trascorrono con bambine, bambini e adolescenti, fanno della scuola un "osservatorio privilegiato" che offre la possibilità di riconoscere segnali di disagio e di sofferenza che è sempre importante approfondire.

"Approfondire" è dunque una parola chiave: significa prestare attenzione e porsi delle domande sia come docenti sia come genitori, significa anche adottare un'ottica di sistema all'interno di un lavoro di rete, perché insegnanti, pediatri, medici e operatori/operatrici sappiano a chi rivolgersi per condividere valutazioni e responsabilità. In questo senso, coinvolgere negli interventi di educazione di genere anche i soggetti che nel territorio si occupano di violenza può aiutare a creare una rete di contatti e relazioni, attivabili in caso di necessità. Il rapporto con la rete antiviolenza e il dialogo con i soggetti del territorio possono portare alla condivisione di strumenti utili alla

scuola per interpretare, leggere e gestire eventuali disagi di alunne e alunni, oltre ad essere un valido supporto per ottemperare agli obblighi di legge nel caso in cui si venga a conoscenza di situazioni lesive e pericolose per la salute fisica e psichica dei minori.

Riferimenti bibliografici

- ASSOCIAZIONE NONDASOLA (a cura di) (2014), *Cosa c'entra l'amore? Ragazzi, ragazze e la prevenzione della violenza sulle donne*, Carocci, Roma.
- AUTORITÀ GARANTE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA (2015), *Prendersi cura dei bambini e degli adolescenti vittime di maltrattamento*, Documento di proposta, 15 maggio, Roma (https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/documenti/Commissione_Consultiva_Maltrattamenti_mag15.pdf).
- BAGATTINI D., CALZONE S., PEDANI V. (2018), *Cyberbullismo e Programma operativo nazionale: un'opportunità per le scuole*, in "Studi, ricerche, buone pratiche", 9, 2, pp. VI-X.
- ID. (2019), *Il ruolo della scuola nel contrasto alla violenza di genere e le opportunità offerte dal Programma operativo nazionale*, in "Giornale italiano della ricerca educativa", 12, 22, giugno (<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/issue/view/201/52>).
- BAGATTINI D., MIOTTI B. (2021), *Lavorare sul genere con coding e robotica educativa*, Carocci, Roma.
- BAGATTINI D., PEDANI V. (2016), *Mappe per conoscere, definire, stabilire i confini della violenza di genere*, in "Rivista di scienze sociali", 30 agosto, <https://www.rivistadisciencesociali.it/mappe-per-conoscere-definire-stabilire-i-confini-della-violenza-di-genere>.
- BAGATTINI D., POPOLLA M. (2018), *Le porte aperte. Percorsi di uscita dalla violenza tra risorse individuali e lavoro dei Centri anti violenza e delle istituzioni in Toscana*, Regione Toscana, Direzione diritti di cittadinanza e coesione sociale, Settore welfare e sport, Osservatorio sociale regionale, http://www.regione.toscana.it/documents/10180/13821568/Violenza-Vol2_Web_I.pdf/44f2e761-702f-4e4b-8e4b-34722295fbb3.
- BALDRY M. C., CINQUEGRANA V. (2016), *Linee guida di intervento per gli special Orphans*, www.switch-off.eu.
- BESSI B., BIANCHI D. (2012), *I percorsi genitoriali educativi e riparativi fuori dalla violenza domestica*, in "Minorigiustizia", 3.
- BIANCHI D., MORETTI E. (2006), *Vite in bilico. Indagine retrospettiva su maltrattamenti e abusi in età infantile*, Istituto degli innocenti, Firenze.
- BIEMMI I. (2009), *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*, ETS, Pisa.
- ID. (2010), *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Rosenberg & Selier, Torino.
- CANEVA E., PIZIALI S. (2017), *Gli italiani e la violenza assistita: questa sconosciuta. La percezione della violenza contro le donne e i loro figli*, WeWorld report 5, estratto da <https://www.weworld.it/pubblicazioni/2018/brief-report-5/files/assets/basic-html/page-1.html>.
- CAVINA M. (2010), *Per una storia della "cultura della violenza coniugale"*, in Donato, Ferrante (2010), pp. 19-37.
- CISMAI (2017), *Requisiti minimi degli interventi nei casi di violenza assistita da maltrattamento sulle madri*, 22 maggio, <http://cismai.it/requisiti-minimi-degli-interventi-nei-casi-di-violenza-assistita>.

- DELLO PREITE F. (2013), *Stereotipi e pregiudizi di genere. Il ruolo della scuola e le competenze dei docenti*, in "Formazione & Insegnamento", 11, 3, pp. 207-14.
- DELOGU L. et al. (2019), *La costruzione di un modello interpretativo della dispersione scolastica nel monitoraggio degli interventi per la riduzione e la prevenzione dell'abbandono del PON 2014-2020. Per la scuola: Competenze e ambienti per l'apprendimento*, Piemme, Casale Monferrato.
- DONATO M. C., FERRANTE L. (a cura di) (2010), *Violenza*, in "Genesis. Rivista della società italiana delle storiche", 9, 2.
- GAMBERI C., MAIO M. A., SELMI G. (a cura di) (2010), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, Roma.
- GHIONE V. (2005), *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, Carocci, Roma.
- HENRY N., POWELL A. (2015), *Beyond the "Sext": Technology-Facilitated Sexual Violence and Harassment against Adult Women*, in "Australian and New Zealand Journal of Criminology", 48, 1, pp. 104-18.
- ISTAT (2015), *La violenza contro le donne dentro e fuori la famiglia*, Anno 2014, <https://www.istat.it/it/archivio/161716>.
- ID. (2019), *Gli stereotipi sui ruoli di genere e l'immagine sociale della violenza sessuale*, <https://www.istat.it/it/files//2019/11/Report-stereotipi-di-genere.pdf>.
- LUBERTI R., PEDROCCO BIANCARDI M. T. (a cura di) (2005), *La violenza assistita intrafamiliare. Percorsi di aiuto per bambini che vivono in famiglie violente*, FrancoAngeli, Milano.
- MAURIZI E., BAGATTINI D. (2021), *Sexting: Miniskirt in Cyberbullism? A Different Way to Prevent and Combat Gender-Based Violence at School*, Book of Abstract 2nd International Conference of Scuola Democratica, 2-5 June.
- PACI D. (2017), *Quali servizi e quale percorso attivare: operatori socio-sanitari, insegnanti ed educatori*, in P. Romito, N. Fola, M. Melato (a cura di), *La violenza sulle donne e i minori. Una guida per chi lavora sul campo*, Carocci, Roma, pp. 109-15.
- POPOLLA M. (2021), *Sotto gli occhi di tutta: alcune riflessioni introduttive sul revenge porn*, in C. Rinaldi (a cura di), *Quaderni del Laboratorio Interdisciplinare di ricerca su Corpi, Diritti, Conflitti*, vol. 2, pp. 75-82.
- ROSSI DORIA M. (2000), *Di mestiere faccio il maestro*, L'Anchoredel Mediterraneo, Napoli.
- SCARCELLI C. M. (2015), *Giovani sguardi sulla media education*, in "Mediascapes journal", 5, pp. 164-77 (<https://rosa.uniroma1.it/rosa03/mediascapes/article/view/13256>).

Inclusione sociale e valorizzazione delle differenze: le pratiche educative europee per la parità di genere

di *Francesca Caprino**

4.1

Il ruolo della scuola e dei sistemi educativi nel contrasto delle discriminazioni e nella promozione di una cultura della parità

La scuola e in generale i sistemi educativi svolgono un ruolo essenziale nella promozione della parità di genere.

In primo luogo, essi consentono alle nuove generazioni di acquisire quelle conoscenze e quelle competenze che permetteranno loro di apprendere lungo tutto l'arco della vita, di essere soggetti politici ed economici attivi, di contribuire in modo libero e positivo allo sviluppo delle società di appartenenza. L'istruzione è una potente leva per colmare il divario tra genere maschile e femminile dal punto di vista occupazionale e salariale e rappresenta per le donne un forte elemento di protezione dalla povertà, dallo sfruttamento e dalla violenza oltre che una condizione necessaria per la piena partecipazione civile.

Se nei paesi in via di sviluppo la questione più urgente rimane l'accesso all'istruzione da parte di bambine e ragazze, in Europa, così come in tutti i paesi più sviluppati, è il divario tra i percorsi di studio a generare disuguaglianze che si ripercuotono sulle *chances* lavorative e conseguentemente sulle capacità economiche delle donne e sulle loro possibilità di emancipazione.

La scuola, inoltre, può contribuire alla costruzione di una cultura rispettosa delle differenze e in grado di promuovere le pari opportunità; è infatti questa, dopo la famiglia, a rappresentare il principale agente dei processi di socializzazione nell'infanzia e nell'adolescenza.

È qui che gli individui apprendono i propri ruoli e le competenze sociali ad essi associati ed è qui che si plasmano e si affinano atteggiamenti e valori.

La duplice valenza dei sistemi educativi come strumenti di inclusione sociale ed emancipazione e come contesti per uno sviluppo identitario libero dai pregiudizi è osservabile già a partire dai servizi educativi per la prima infanzia. Questi sono un valido presidio a contrasto della povertà educativa nei primi anni di vita e uno strumento

* Francesca Caprino, ricercatrice, INDIRE.

essenziale per consentire alle madri, cui sono tradizionalmente demandate le attività di cura, la possibilità di lavorare. I nidi d'infanzia, inoltre, accompagnano la crescita di bambini e bambine offrendo loro una pluralità di opportunità educative, tra le quali può inserirsi a pieno l'educazione alla parità di genere, che trova terreno fertile per la molteplicità delle esperienze di apprendimento che vi si possono realizzare e per la caratteristica di questa fascia di età in cui gli stereotipi e i pregiudizi sessisti, seppure già presenti, non sono ancora radicati.

La scuola tutta influenza in modo molto consistente la costruzione dell'identità personale e le disposizioni nei confronti delle identità percepite "altre". Una scuola inclusiva che valorizza tutte le differenze e le potenzialità può incidere positivamente su atteggiamenti, valori e comportamenti dei singoli e dei gruppi, favorendo la libera espressione del sé nella sua unicità e differenza, la solidarietà, il rispetto.

Nel contrastare il *gender gap* la scuola può fare la differenza: essa può infatti essere il luogo dove si edifica e si consolida una cultura delle pari opportunità e si contrastano i pregiudizi e gli stereotipi legati al genere o, al contrario, può divenire un luogo dove le disuguaglianze prendono forma e si riproducono.

Promuovere l'uguaglianza di genere in modo sostanziale e duraturo, nel settore educativo come nella società nel suo complesso, richiede azioni urgenti e coraggiose, a partire dal riconoscimento delle dinamiche culturali e sociali legate al genere che ancora creano e rinforzano norme, stereotipi e pratiche dall'effetto discriminatorio.

Agire contro le disuguaglianze implica una riflessione sui propri valori e su quelli della comunità di appartenenza, impegnandosi in azioni trasformative e proattive, nella consapevolezza che le disuguaglianze di genere riguardano tutti e tutte (UNESCO, 2017) e che sono profondamente interconnesse alle disuguaglianze associate ad altri fattori come lo status economico, l'origine etnica, la presenza di una disabilità (UNESCO, 2020).

4.2

Disuguaglianze di genere nella scuola: i problemi e le sfide

Negli Stati europei, dove l'istruzione femminile ha continuato a crescere lungo tutto il corso dello scorso secolo, l'accesso paritario all'istruzione è ormai un obiettivo ampiamente raggiunto, diversamente da quanto ancora avviene in molte regioni del mondo dove la descolarizzazione femminile e la marginalità sociale che ne consegue sono problemi lontani dall'essere risolti e che, a causa della pandemia, si sono ulteriormente riacutizzati (UNESCO, 2020).

Attualmente in Europa, così come nella maggior parte dei paesi più ricchi e industrializzati, il numero di donne con un titolo di studio secondario o terziario ha raggiunto o persino superato quello degli uomini, una tendenza osservabile fin dagli anni Novanta.

Ovunque, inoltre, si osserva un migliore rendimento di bambine e ragazze; queste

infatti ottengono voti più alti, completano in tempi più brevi i percorsi di studio e sono meno soggette al fenomeno della dispersione scolastica (EIGE, 2016).

Ancora oggi, a parità di livello di istruzione, permangono tuttavia importanti divari di genere nel tasso di occupazione, nei livelli retributivi e nel conseguente rischio di povertà ed esclusione sociale delle donne, un divario considerevolmente peggiorato a partire dal 2020, a seguito della diffusione della pandemia.

Si può dire, in sintesi, che vi è un *gender gap* maschile nel mondo della scuola e un *gender gap* femminile in quello del lavoro (Tammanini, 2007).

Non è estraneo a questo problema il fenomeno della segregazione formativa di genere: in Europa, come in molti altri paesi extraeuropei, le ragazze si indirizzano in larga percentuale verso studi nell'area umanistica, artistica o sociosanitaria, mentre i ragazzi sono sovra-rappresentati negli indirizzi di studio scientifici e tecnologici che danno accesso a carriere identificate come più prestigiose e meglio remunerate.

Come sottolineato dalla Commissione europea, il fenomeno della segregazione formativa ha un impatto negativo non solo sulle opportunità lavorative delle ragazze, ma anche sulla società nel suo insieme, poiché viene sprecato l'enorme potenziale del talento e della creatività femminili.

Su tale fenomeno incide certamente l'interiorizzazione di stereotipi precocemente appresi nel contesto familiare e sociale: le ragazze tendono a percepirsi come meno capaci, evitando indirizzi di studio reputati difficili e, parallelamente, prediligono percorsi formativi che richiamano a ruoli di tipo tradizionale e legati ad attività di cura o di educazione, proiettandosi in professioni che lasciano intravedere la possibilità di conciliare la vita lavorativa con quella familiare, in un humus sociale dove il *gender gap* nel conflitto famiglia e lavoro è ancora molto accentuato (Cerrato, Cifre, 2018).

Si tratta dunque di un'autosegregazione che rispecchia la presenza di "gabbie di genere" (Biemmi, Leonelli, 2016) di natura culturale a cui non sono estranei gli atteggiamenti e le aspettative degli adulti di riferimento:

Quando si interrogano delle adolescenti sulla loro esperienza scolastica, si rimane immancabilmente colpiti dal peso esercitato dagli incitamenti e dalle ingiunzioni, positive o negative, dei genitori, degli insegnanti (in particolare del personale addetto all'orientamento) o dei condiscipoli, sempre pronti a richiamarle in modo tacito o esplicito al destino che è loro assegnato dal principio di divisione tradizionale. Così, molte ragazze osservano che i professori delle materie scientifiche sollecitano e incoraggiano i maschi più delle femmine e che i genitori le sconsigliano, nel loro interesse, di affrontare certe carriere considerate maschili (Bourdieu, 1998, p. 111).

Anche la scuola può dunque avere una forte responsabilità nel rafforzare gli stereotipi di genere e nell'indirizzare scelte che ricalcano ruoli e modelli culturali vissuti come "naturali". Ciò avviene di norma per mezzo di atteggiamenti e comportamenti dei docenti, non sempre consapevoli, oltre che attraverso pratiche didattiche che non tengono conto della dimensione del genere né di altri squilibri di potere; pensiamo, nel caso dell'Italia, al "consiglio orientativo" sul percorso di studio formulato

alla fine della scuola secondaria di primo grado, una prassi che spesso consolida una visione binaria e sessista dei percorsi di istruzione e che rinuncia alla valenza formativa di un orientamento che sappia aprirsi ai campi delle possibilità, delle passioni e delle inclinazioni individuali, superando gli steccati delle aspettative sociali (Biemmi, 2020).

La segregazione formativa e la persistenza di disuguaglianze legate al genere nella scuola è stata messa in relazione anche alla progressiva femminilizzazione della professione docente. Se in passato l'accesso delle donne all'insegnamento ha costituito un elemento di forte emancipazione e un fattore di traino dell'istruzione femminile, negli ultimi anni questo fenomeno sembra portare a effetti di segno opposto.

Oggi in tutto il continente europeo e in tutti gli ordini scolastici le donne sono la maggioranza assoluta dei docenti, ben due terzi del totale (EURYDICE, 2015), e questa disparità è ancora più evidente nella scuola primaria, dove le insegnanti superano l'85% del corpo docente (EUROSTAT, 2016).

Anche in molti paesi extraeuropei, come gli Stati Uniti e l'Australia, e in generale in tutte le nazioni dove l'obiettivo dell'accesso universale all'istruzione di base è stato raggiunto, si osserva un andamento simile (UNESCO, 2011).

Si tratta di un fenomeno ben noto ai ricercatori e ai decisori politici e che non sembra tendere a diminuire negli ultimi anni, nonostante le azioni intraprese per contrastarlo (EURYDICE, 2015).

La preponderante presenza femminile nella scuola rafforza ulteriormente lo stereotipo secondo il quale l'insegnamento è un lavoro da donne.

Sebbene le ricerche che hanno indagato la possibile correlazione tra la sempre minore presenza maschile tra le fila dei docenti e il crescente tasso di insuccesso scolastico di bambini e ragazzi non abbiano condotto a risultati consistenti (Carrington, McPhee, 2008), è indubbio che tale squilibrio abbia degli effetti sulla possibilità da parte di questi ultimi di incontrare nella scuola modelli di ruolo adulti maschili e di potersi proiettare in lavori dove sia presente, in senso lato, la dimensione della cura dell'altro.

Un'altra criticità osservabile nei contesti educativi e in quello scolastico in particolare è il persistere di fenomeni di discriminazione e di sessismo aperti o latenti.

L'uso di un linguaggio denigratorio, il bullismo o la violenza di genere sono condotte spesso riscontrabili tra gli studenti e persino tra i docenti ed entrambi possono essere sia vittime che perpetratori di tali comportamenti (UNESCO, 2011; United Nations Girls' Education Initiative, 2018).

Quello della violenza nelle scuole basata sulle differenze di genere (*School-Related Gender-Based Violence* – SRGBV, UNESCO, UN Women, 2016) è un fenomeno che coinvolge milioni di bambini, bambine e adolescenti e che si verifica in tutti i paesi del mondo travalicando i confini della cultura, della nazionalità e dello status socio-economico.

Si tratta di un insieme di comportamenti violenti o vessatori, sia fisici sia psicologici (violenza sessuale, violenza fisica, molestie, abusi, bullismo ecc.), che originano da

norme sociali e stereotipi di genere e che sono rafforzati da fattori strutturali ovvero dagli squilibri nelle dinamiche di potere dentro e fuori la scuola.

Le manifestazioni della violenza di genere nella scuola costituiscono una grave violazione dei diritti umani e minano lo sviluppo dei più giovani dal punto di vista sia fisico che psichico, influenzando negativamente anche sul successo scolastico e sul completamento del ciclo di studi. A esserne maggiormente colpite sono non solo le bambine e le ragazze, ma anche tutti coloro che presentano un orientamento sessuale (reale o percepito) e/o un'identità di genere ritenuti non conformi (Parodi *et al.*, 2022; Gruber, Fineran, 2008).

Il fenomeno è reso ancora più accentuato dal fatto che non tutti i sistemi scolastici, a livello nazionale, ne prevedono un monitoraggio, condizione necessaria affinché possano essere messe in atto misure di contrasto, oltre che dalla tendenza, da parte delle vittime, a non denunciare gli episodi.

Un ulteriore elemento che si frappone agli obiettivi di promozione dell'equità di genere nella scuola è dato dal linguaggio e dai contenuti dei libri di testo e dei materiali scolastici (Evans, Davies, 2000), dove ancora troppo spesso è possibile rinvenire rappresentazioni stereotipiche che rinforzano ruoli e aspettative rigidi, perpetuando le disparità di genere e ostacolando la libera espressione della singolarità e della potenzialità di ciascuno.

Analogamente i curricoli, impliciti o espliciti, pur assumendo, a livello dichiarativo, i principi di uguaglianza, riflettono spesso i valori e le aspettative di una società basata sull'asimmetria di potere tra uomini e donne e raramente si aprono a una prospettiva critica sul genere.

La mancanza di una formazione specifica degli insegnanti sulle tematiche legate al genere, un problema ampiamente diffuso in Europa, fa sì che questi ultimi nelle interazioni con gli studenti possano mettere in atto comportamenti discriminatori e che risentono di pregiudizi appresi.

La ricerca ha ad esempio evidenziato come gli insegnanti tendano a relazionarsi in modo diverso con le studentesse, dalle quali si aspettano una maggiore passività rispetto ai ragazzi e che queste spesso vengono incoraggiate a ottenere buoni voti a discapito della dimensione dell'autonomia (NESSE, 2009).

Per superare le criticità evidenziate già a partire dal 2007 il Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa ha pubblicato delle raccomandazioni finalizzate a promuovere e incoraggiare misure finalizzate a promuovere strategie di *gender mainstreaming*¹ in tutti i livelli dei sistemi educativi. Il primo rapporto di monitoraggio del 2012 ha tuttavia evidenziato come, sebbene la grande maggioranza dei paesi europei si sia dotata di leggi che stabiliscono il principio di uguaglianza di uomini e donne nei sistemi educativi, la strategia del *gender mainstreaming* stenti ancora a essere efficacemente applicata.

1. Il *gender mainstreaming* è un orientamento strategico delle politiche finalizzato a garantire le pari opportunità tra donne e uomini in ogni ambito della società.

La presenza di normative evolute non basta: solo un approccio sistemico che coinvolga tutti gli attori della scuola (studenti e studentesse, personale docente e non docente, dirigenza), le comunità di appartenenza e le autorità scolastiche può portare a cambiamenti profondi e durevoli (UNESCO, UN Women, 2016).

4.3

Contrasto delle disuguaglianze e promozione delle pari opportunità nei sistemi educativi: buone pratiche a confronto

Negli ultimi decenni la promozione dell'uguaglianza di genere nei contesti educativi è divenuta una priorità nelle agende governative europee, anche grazie al forte impulso dato dalla recente normativa in materia di promozione delle pari opportunità e di contrasto alle discriminazioni basate sul genere.

Si sono in questo periodo moltiplicate le azioni di ricerca e di monitoraggio e la messa a punto di iniziative mirate, anche grazie al contributo di progetti promossi da organizzazioni governative e non governative.

Nell'individuare le pratiche migliori in questo ambito non si può non considerare il contesto che le ha originate. Limitandosi all'Europa è, infatti, evidente come vi siano differenze molto profonde tra i diversi paesi e come l'uguaglianza di genere, a livello sociale, sia un obiettivo raggiunto in gradi diversi.

Preziose informazioni ci giungono dall'osservatorio dell'EIGE, Istituto europeo per l'uguaglianza di genere, che periodicamente pubblica un indice sull'uguaglianza di genere, che si basa su una pluralità di indicatori a loro volta suddivisi in domini (lavoro, tempo, denaro, conoscenza, potere e salute) misurati per mezzo di rilevazioni periodiche in tutti i paesi dell'Unione Europea.

È nel dominio denominato "conoscenza" che è possibile rintracciare gli indicatori riferiti ai contesti educativi e relativi alla percentuale di uomini e donne con un titolo di formazione terziaria, alla percentuale di persone coinvolte in percorsi di apprendimento formali o informali lungo tutto l'arco della vita e al tasso di segregazione formativa di genere.

Se, in linea generale, si può osservare come i diversi domini siano correlati, ossia come i paesi con un alto indice di uguaglianza (paesi scandinavi e altri paesi nordeuropei in testa) ottengano punteggi mediamente più alti in quasi tutti i domini, a uno sguardo più attento è possibile notare come in alcuni casi vi siano forti scarti tra un dominio e l'altro.

Per rimanere nell'ambito dell'educazione si rileva, ad esempio, che la Germania, tredicesima nell'indice generale dell'uguaglianza di genere, scende al quart'ultimo posto nel dominio della conoscenza, principalmente a causa dell'alto livello di segregazione formativa di genere.

Valutare l'utilità e la trasferibilità di una pratica di promozione dell'uguaglianza di genere nella scuola non è operazione semplice: l'efficacia di una pratica dovrebbe,

infatti, sempre essere messa in rapporto al contesto in cui essa è attuata e tenendo dunque conto delle variabili sociali, culturali, politiche, storiche ed economiche con cui queste iniziative interagiscono.

Il confronto tra quanto realizzato nei diversi paesi europei evidenzia come gli interventi progettuali più organici e innovativi sono stati realizzati in quei paesi, come ad esempio la Svezia, dove le politiche per le pari opportunità hanno una lunga storia e dove esse hanno portato a cambiamenti culturali radicali e durevoli.

Anche la presenza di prassi consolidate in materia di educazione sessuale² nelle scuole, laddove questo argomento non sia trattato dal mero punto di vista biologico, è una variabile in grado di incidere positivamente sulla capacità dei sistemi educativi di rispondere alle sfide delle differenze di genere (BZGA, 2018).

Di contro, le iniziative sviluppate in paesi dove l'uguaglianza di genere è un obiettivo ancora molto lontano (e in alcuni casi relativamente nuovo) e dove l'educazione sessuale è assente o poco diffusa appaiono più limitate, sporadiche e messe a rischio dalla forte politicizzazione che questo tema ha assunto nell'ultimo decennio, con l'entrata in campo di forze conservatrici che si sono opposte a livello nazionale e transnazionale a tutte le proposte a favore dell'uguaglianza di genere, osteggiando con particolare intensità i programmi portati avanti in ambito educativo (Kuhar, Zobec, 2017).

Pur essendovi profonde differenze dovute ai motivi sopra evidenziati è comunque possibile rintracciare delle traiettorie comuni in quanto realizzato negli ultimi anni in ambito europeo. Molte pratiche hanno come principale bersaglio la decostruzione degli stereotipi e dei pregiudizi legati al genere.

Questo obiettivo è perseguito per mezzo di materiali didattici di varia natura (testi, brochure, video ed altri materiali multimediali, fumetti, kit didattici con proposte di attività, come discussioni, esercitazioni ecc.) rivolti a bambini e ragazzi dei diversi cicli di istruzione, a partire dal segmento dei servizi educativi rivolti alla fascia di età che va da zero a sei anni. La Finlandia, ad esempio, ha distribuito presso tutte le scuole dell'infanzia un libro che si rivolge a bambini e bambine dai cinque ai sei anni e che propone contenuti che superano gli stereotipi legati ai ruoli di genere.

In molti casi sono stati realizzati percorsi formativi e materiali rivolti in modo specifico agli insegnanti e finalizzati a fornire strumenti per riconoscere e per analizzare criticamente gli elementi sessisti e discriminatori contenuti nei testi scolastici o nei mass media, per osservare le dinamiche discriminatorie nella classe, per porre attenzione ai propri atteggiamenti e alla visione dei ruoli di genere che possono veicolare, come nel caso del Portogallo, che ha realizzato delle guide su genere e cittadinanza per gli insegnanti delle scuole di tutti gli ordini e gradi.

Negli ultimi anni si è assistito a un proliferare di iniziative a contrasto della segregazione formativa di genere. Numerosissimi i progetti mirati ad attirare un maggior

2. Citiamo a titolo di esempio la Svezia, che ha inserito l'educazione sessuale nei programmi scolastici già dagli anni Cinquanta, e l'Austria, dove l'educazione sessuale nelle scuole è stata oggetto di una normativa specifica nel 1970 ed è divenuta obbligatoria nel 1990.

numero di ragazze nelle STEM (acronimo che in inglese sta per Science, Technology, Engineering and Mathematics), attraverso un ampio ventaglio di strategie didattiche e orientative. Una proposta che vale la pena menzionare viene dai Paesi Bassi dove il VTHO, un'associazione nazionale attiva nell'ambito del contrasto al *gender gap* nelle scienze e nelle tecnologie, ha avviato un progetto denominato *Spiegelbeeld* (immagine allo specchio) nell'ambito del quale sono organizzati per le studentesse degli incontri in presenza con professioniste attive nelle STEM, dei seminari e delle visite guidate a centri di ricerca e laboratori. Molto significativamente, negli ultimi anni, la segregazione formativa di genere è stata considerata anche dal punto di vista dei ragazzi e sono nate esperienze progettuali innovative che si prefiggono di avvicinare gli studenti a percorsi accademici e professionali tradizionalmente considerati femminili. È questo lo scopo che si prefigge la "Giornata dei Ragazzi", un'iniziativa promossa in Austria e in Germania e rivolta a adolescenti maschi tra i 14 e i 18 anni a cui è offerta l'opportunità di confrontarsi con dei consulenti e di visitare dei luoghi di lavoro in ambito socio-sanitario o educativo.

Il contrasto della violenza di genere è al centro di molte iniziative progettuali che mirano a tematizzare le dinamiche di potere tra generi, a favorire l'instaurarsi di relazioni paritarie tra sessi, a rafforzare le competenze sociali, comunicative ed emotive, in special modo negli adolescenti.

In molti casi i temi legati all'uguaglianza di genere, alla differenza, al rispetto, al contrasto delle discriminazioni e della violenza di genere sono affrontati, nella scuola, nell'ambito di discipline quali l'educazione sessuale, l'educazione alla salute o l'educazione civica; più raramente il genere è trattato come materia a sé stante; ancor più raramente il genere è un elemento transdisciplinare trattato in modo sistematico.

Gli approcci progettuali più convincenti risultano tuttavia proprio quelli che affrontano queste questioni in modo trasversale, applicando un approccio pedagogico sensibile al genere e in grado di rileggere tutto il curriculum, specie il cosiddetto curriculum nascosto ovvero quegli aspetti impliciti dei processi di insegnamento e apprendimento che veicolano atteggiamenti, valori, aspettative e motivazioni, ma anche stereotipi e pregiudizi legati alla cultura dominante.

In particolare, il curriculum nel suo insieme, con la sua sistematica sottorappresentazione della componente femminile in tutte le discipline, rinforza sistemi di credenze, norme e modelli comportamentali che favoriscono la persistenza di stereotipi e di pregiudizi. Molte delle pratiche realizzate in Europa fanno riferimento alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.

Da più parti si rimarca infatti l'assoluta necessità di istituire nella formazione iniziale dei docenti dei percorsi accademici obbligatori sui temi dell'uguaglianza di genere, come già avviene in Belgio e in Francia e di predisporre, per chi è già in servizio, dei corsi di aggiornamento. Solo attraverso una presa di coscienza, che non può non passare attraverso la formazione dei principali attori dei sistemi di educazione e formazione, è infatti possibile tentare di fornire dei modelli alternativi che possano

contribuire al rafforzarsi di un nuovo paradigma culturale che valorizzi le differenze e sostenga l'equità.

Anche il coinvolgimento dei genitori può essere un elemento capace di innescare il cambiamento: diverse pratiche realizzate in Europa hanno previsto delle azioni di informazione e sensibilizzazione rivolte a loro (EURYDICE, 2010).

La ricerca sottolinea inoltre come la presenza di normative nazionali specifiche e di sistemi educativi con un certo grado di centralizzazione siano elementi in grado di scongiurare il pericolo che le pratiche relative all'educazione di genere possano dipendere dall'iniziativa delle singole scuole o dei singoli insegnanti e risultare dunque frammentarie o poco efficaci a livello di sistema.

Uno stretto rapporto con il mondo della ricerca e la messa a punto di strategie di monitoraggio e di valutazione delle pratiche educative finalizzate alla promozione dell'uguaglianza di genere sono infine elementi necessari per garantire la validità e l'efficacia delle azioni intraprese (Istituto per la ricerca sociale, ÖSB Consulting, 2012).

Riferimenti bibliografici

- BIEMMI I. (2020), *Orientare nell'ottica della parità di genere: una riflessione pedagogica*, in "Lifelong Lifewide Learning", 16, 35, pp. 121-30.
- BIEMMI I., LEONELLI S. (2016), *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- BOURDIEU P. (1998), *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano.
- BZGA – BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (2018), *Sexuality Education in Europe and Central Asia: State of the Art and Recent Developments*, https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_IPPFEN_ComprehensiveStudyReport_Online.pdf.
- CARRINGTON B., MCPHEE A. (2008), *Boys' "Underachievement" and the Feminization of Teaching*, in "Journal of Education for Teaching", 34, 2, pp. 109-20.
- CERRATO J., CIFRE E. (2018), *Gender Inequality in Household Chores and Work-Family Conflict*, in "Frontiers in Psychology", 9, 1330.
- COMMISSIONE EUROPEA, DIREZIONE GENERALE DELLA COOPERAZIONE INTERNAZIONALE E DELLO SVILUPPO (2020), *Practical Guidance Note 9: Stopping School Related Gender-Based Violence*, Publications Office, <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/a657f662-39d2-11eb-b27b-01aa75ed71a1>.
- EIGE (2016), *Gender in Education and Training*, <https://eige.europa.eu/publications/gender-education-and-training>.
- ID. (2017), *Gender Segregation in Education, Training and the Labour Market*, <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-12709-2017-ADD-2/en/pdf>.
- ERASMUS+ (2016), *E4E: Educare all'uguaglianza – Andare oltre gli stereotipi di genere*, <http://www.education4equality.eu/e4e/files/Modello-ITALIANO.pdf>.
- EUROSTAT (2016), *Women Teachers Largely Over-Represented in Primary Education in the EU*, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-euro-indicators/-/3-04102016-bp>.
- EURYDICE (2010), *Differenze di genere nei risultati educativi: studio sulle misure adottate e*

- sulla situazione attuale in Europa, <https://eurydice.indire.it/publicazioni/differenze-di-genere-nei-risultati-educativi-studio-sulle-misure-adottate-e-sulla-situazione-attuale-in-europa>.
- ID. (2015), *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teaching-profession-europe-practices-perceptions-and-policies>.
- EVANS L., DAVIES K. (2000), *No Sissy Boys Here: A Content Analysis of the Representation of Masculinity in Elementary School Reading Textbooks*, in “Sex Roles”, 42, 3, pp. 255-70.
- E4E PROJECT (2016), *Gender Pedagogy in German Speaking Countries: Genesis and Approach*, http://www.education4equality.eu/e4e/newsletter/eng/article_6_ii-issue.html.
- GEC – GENDER EQUALITY COMMISSION (2015), *Compilation of Good Practices to Promote an Education Free from Gender Stereotypes and Identifying Ways to Implement the Measures Which Are Included in the Committee of Ministers’ Recommendation on Gender Mainstreaming in Education*, <https://www.right-to-education.org/resource/compilation-good-practices-promote-education-free-gender-stereotypes-and-identifying-ways>.
- ID. (2018), *Compilation of Good Practices to Prevent and Combat Sexism in Council of Europe Member States*, <https://rm.coe.int/compilation-of-good-practices-to-prevent-and-combat-sexism-revised/16808b15a5>.
- GRUBER J. E., FINERAN S. (2008), *Comparing the Impact of Bullying and Sexual Harassment Victimization on the Mental and Physical Health of Adolescents*, in “Sex Roles”, 59, pp. 1-13.
- ISTITUTO PER LA RICERCA SOCIALE, ÖSB CONSULTING (2012), *Exchange of Good Practices on Gender Equality: Gender Training in Education*, Summary Report, https://commission.europa.eu/system/files/2020-08/is_comments_paper_pt_2012_en.pdf.
- KUHAR R., ZOBEC A. (2017), *The Anti-Gender Movement in Europe and the Educational Process in Public Schools*, in “Center for Educational Policy Studies Journal”, 7, 2, pp. 29-46.
- LAHELMA E., TAINIO L. (2019), *The Long Mission towards Gender Equality in Teacher Education: Reflections from a National Project in Finland*, in “Nordic Studies in Education”, 39, pp. 69-84.
- MÜNICH D. et al. (2012), *Equity in and through Education and Training: Indicators and Priorities*, EENEE Analytical Report, <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/equity-and-through-education-and-training-indicators-and-priorities>.
- NESSE (2009), *Gender and Education (and Employment): Gendered Imperatives and Their Implications for Women and Men. Lessons from Research for Policy Makers*, <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/2009-Gender-and-education-and-employment.pdf>.
- NICOLA F. (2016), *L’educazione alla parità di genere in Europa*, Loescher, Torino.
- OECD (2015), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, OECD Publishing, Paris (<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-gender-eng.pdf>).
- PARODI K. B. et al. (2022), *Associations between School-Related Factors and Mental Health Among Transgender and Gender Diverse Youth*, in “Journal of School Psychology”, 90, pp. 135-49.
- TAMMANINI C. (2007), *Segregazione formativa e cultura di genere degli insegnanti*, in B. Poggio (a cura di), *L’isola che non c’è. Pratiche di genere nella pubblica amministrazione tra carriere, conciliazione e nuove precarietà*, Edizioni 31, Trento, pp. 171-89.
- UNESCO (2011), *Woman and the Teaching Profession: Exploring the Feminization Debate*, UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212200>.

- ID. (2017), *Global Education Monitoring Report. Gender Review. Creating Sustainable Futures for All*, UNESCO, Paris, https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_GEM_Report_Gender_Review_2017.pdf.
- ID. (2020), *Global Education Monitoring Report. Gender Report. A New Generation: 25 Years of Efforts for Gender Equality in Education*, UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514>.
- UNESCO, UN WOMEN (2016), *Global Guidance on Addressing School-Related Gender-Based Violence*, UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246651>.
- UNITED NATIONS GIRLS' EDUCATION INITIATIVE (2018), *A Whole School Approach to Prevent School Related Gender-Based Violence: Minimum Standards and Monitoring Framework*, New York, <https://www.ungei.org/publication/whole-school-approach-prevent-school-related-gender-based-violence-1>.
- UN WOMEN TRAINING CENTRE (2016), *Compendium of Good Practices in Training for Gender Equality*, <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2016/compendium-of-good-practices-in-training-for-gender-equality.pdf>.

Studi di genere: risorse per superare i pregiudizi culturali e abbattere le disuguaglianze di genere

di *Concetta Russo**

Negli ultimi due anni, anche a causa della crisi pandemica, in Italia e nel mondo abbiamo assistito a un aggravamento del quadro di disuguaglianze di genere già esistente. Il crollo dell'occupazione ai danni delle donne è sicuramente uno degli aspetti più rilevanti e il recente neologismo *she-cession* sottolinea proprio come le donne siano vittime di questa recessione molto di più degli uomini. La crescente diffusione dello smart working, inoltre, ha contribuito ad accentuare la complessità di gestione della dimensione domestica, che include anche la cura dei figli e delle figlie. Questo scenario è ancorato a una concezione storico-culturale che vede il ruolo della donna ancora fortemente stereotipato e relegato ai ruoli di cura domestica, con un impatto spesso negativo sulla sua produttività¹.

Nell'*Agenda 2030*² il concetto di sostenibilità è declinato in fattori determinanti per il progresso economico e sociale, e quindi anche nelle sue accezioni di inclusione e lavoro di qualità per tutti e tutte; in particolare, l'obiettivo 5 considera l'uguaglianza di genere e l'autodeterminazione di tutte le donne e ragazze come imprescindibile fattore di sviluppo e di crescita. Eppure i dati rivelano che siamo ancora ben lontani dal raggiungerlo.

Il Gender Gap Report 2021³ del World Economic Forum (WEF) rileva che la distanza dal traguardo della parità di genere si allontana e saranno necessari 135,6 anni per raggiungerlo (la precedente edizione stabiliva che ce ne sarebbero voluti 99,5). Come si legge nell'analisi, questa distanza continua ad aumentare perché, «nonostante si stiano creando condizioni di parità in termini di educazione e condizioni sanitarie, le donne non hanno le stesse opportunità, fronteggiano ostacoli economici, un peggioramento della partecipazione politica e difficoltà nel mantenere il posto di lavoro».

Il Global Gender Gap Report rileva la portata globale del divario di genere su parte-

* Concetta Russo, collaboratrice di ricerca, INDIRE.

1. Secondo un'indagine di WeWorld effettuata sul finire del primo lockdown, 1 donna su 2 ha rinunciato ad almeno un progetto a causa del COVID: <https://www.weworld.it/news-e-storie/news/la-condizione-economica-femminile-in-epoca-di-covid-19>.

2. <https://unric.org/it/agenda-2030>.

3. Il Global Gender Gap Report (<https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2021>) è uno strumento utile per la comparazione tra le varie identità nazionali. La parità di genere, sottolinea il report del WEF, ha un impatto fondamentale sulla prosperità o meno delle economie e delle società.

cipazione e opportunità economica, sviluppo educativo e istruzione, salute e benessere, e infine *empowerment* politico. In rapporto a queste quattro dimensioni, l'Italia è migliorata rispetto allo scorso anno, recuperando 13 posizioni e posizionandosi al 63° posto su 156 paesi analizzati, ma continua a rimanere indietro su molti fronti, a partire da quello economico. Si continua a registrare infatti un notevole divario nei redditi femminili, che risultano del 42,8% più bassi rispetto a quelli maschili, anche a parità di mansioni (il gap qui sale al 46,7%). Nell'ambito dell'emancipazione politica femminile il nostro paese si posiziona al 41° posto ed è 33° per numero di donne che ricoprono posizioni ministeriali.

Nel campo dell'educazione l'Italia si trova invece ancora al 55° posto. In particolare, si rivela ancora bassa la partecipazione femminile ai corsi di studio nelle discipline che presumibilmente offrono maggior accesso al mercato del lavoro e, rispetto agli uomini, solo la metà delle donne si laurea nelle discipline STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics). Nell'ottica di *empowerment* delle donne l'accesso alle STEM è tuttavia cruciale⁴, perché si tratta di conoscenze e competenze tecnico-scientifiche necessarie ad affrontare le sfide imposte dalla rivoluzione tecnologica e dall'industria 4.0⁵.

5.1

STEM e pregiudizi di genere

Perché le ragazze che scelgono le STEM sono una minoranza? I motivi possono essere diversi e variare in base a fattori individuali (mancanza di motivazione e autostima) e sociali (stereotipi e pregiudizi). Il problema non è che le ragazze non si dichiarino interessate alle discipline scientifiche (i dati rivelano anzi un grande interesse nella fascia d'età 11-15); è piuttosto che col tempo cominciano a percepirsi meno adeguate rispetto a certi ambienti⁶ e si disaffezionano all'idea di proseguire negli studi scientifici; d'altronde non è forse opinione comune considerare quella di Ingegneria come una facoltà da uomini?

L'orientamento nei percorsi di studio sembra così essere guidato soprattutto da stereotipi di genere che naturalizzano differenze prodotte da norme sociali e culturali. È opinione comune, ad esempio, che ai maschi piaccia giocare con le macchinine e alle femmine con le bambole, che i maschi abbiano risultati migliori in matematica rispetto alle femmine e che a queste invece piaccia di più leggere e scrivere. Questi

4. Le Nazioni Unite hanno scelto l'11 febbraio per celebrare la Giornata internazionale delle donne e delle ragazze nella scienza.

5. I dati riportati in questo capitolo sono stati scritti in un periodo precedente all'ultimo Global Gender Gap Report 2023 (https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2023.pdf), dove l'Italia perde posizioni rispetto agli ultimi anni passando dal 63° al 79° posto e a gravare è, in particolare, il peggioramento della presenza delle donne in politica.

6. La Microsoft nel 2017 ha condotto una ricerca e ha somministrato un sondaggio a 11.500 ragazze. I risultati dell'indagine confermano che le giovani ragazze europee difficilmente immaginano una futura carriera nelle discipline STEM, semplicemente perché sono donne (la ricerca è consultabile a questo link: https://news.microsoft.com/uploads/2017/03/ms_stem_whitepaper.pdf).

luoghi comuni sono spesso alimentati in maniera inconsapevole anche da genitori e insegnanti che, attraverso questa prospettiva, inevitabilmente finiscono per influenzare certe scelte piuttosto che altre.

Nel suo *Stereotypes and Self-Stereotypes: Evidence from Teachers' Gender Bias*⁷, Michela Carlana⁸ misura l'effetto degli stereotipi di genere nutriti dagli insegnanti sulla performance, la scelta del percorso formativo e l'autostima degli studenti. La studiosa di Harvard ha sottoposto a un test di associazione implicita tra genere e scienza circa 1.400 insegnanti in più di cento scuole medie da Padova a Genova, incrociando successivamente i dati con i risultati delle prove INVALSI, la scelta della scuola superiore e un test di autostima degli studenti. Mentre gli stereotipi sembrano non avere effetto sui maschi, le femmine pagano un prezzo significativo rispetto ai pregiudizi di alcuni insegnanti sulle loro capacità scientifico-matematiche, in termini di performance, scelta di percorsi formativi non scientifici e autostima. Quello che emerge è che avere un insegnante di matematica con pregiudizi di genere – che quindi in qualche modo ritiene che le donne siano “meno portate” per i numeri – comporta ricevere voti più bassi in matematica, specialmente per le ragazze provenienti da contesti familiari svantaggiati. Le ragazze interiorizzano il giudizio, convincendosi di essere meno abili nelle discipline scientifiche e di conseguenza optano per scuole superiori diverse dal liceo scientifico⁹.

Nemmeno il linguaggio aiuta del resto a favorire una cultura più inclusiva e il sessismo del linguaggio¹⁰ è un concreto atto di discriminazione nei confronti delle donne che concorre ad alimentare pericolosi stereotipi¹¹. Occorre quindi ripartire dall'uso di un linguaggio che adotti le regole della parità linguistica nel rispetto delle differenze di genere. Promuovere una comunicazione che tenga in considerazione il femminile quanto il maschile significa anche affermare che professioni e ruoli diversi possono essere esercitati e ricoperti indipendentemente dal genere. Il linguaggio riveste un ruolo preponderante nella costruzione delle rappresentazioni e dell'identità della persona: oggi più che mai è importante che rifletta in maniera oggettiva la realtà, in modo che tutte le persone possano sentirsi rappresentate in un testo, in un'immagine, e vedere come realmente possibili tutte le opzioni di scelta sul piano formativo, professionale

7. https://www.iies.su.se/polopoly_fs/1.367856.1516195150!/menu/standard/file/JobMarketPaperCarlana.pdf.

8. La ricercatrice lavora alla promozione delle abilità STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) delle ragazze anche attraverso *Girls Code It Better*, un progetto gratuito di creatività digitale e imprenditorialità nato nell'a.s. 2014-15 per avvicinare le ragazze alla tecnologia e alle carriere STEM.

9. Cfr. M. Tonin, *Il talento non va soffocato*, marzo 2019, <https://blog.econ.unibz.it/il-talento-non-va-soffocato/>.

10. Un contributo significativo a questa riflessione è proposto da *Il sessismo nella lingua italiana* di Alma Sabatini, che attraverso una ricerca sul linguaggio utilizzato dalla stampa italiana mette a fuoco alcuni aspetti del sessismo linguistico.

11. *Il sessismo nella lingua italiana. Trent'anni dopo Alma Sabatini* (di Anna Lisa Somma e Gabriele Maestri, Blonk, Pavia 2020), voci ed esperienze diverse danno conto di un cammino tutt'altro che concluso verso la reale parità dei generi e le pari opportunità (https://web.uniroma1.it/fac_smfn/sites/default/files/IlSessismoNellaLinguaItaliana.pdf).

e familiare. Usare un linguaggio declinato al femminile per i ruoli professionali e le cariche istituzionali ricoperti dalle donne e riconoscerle nella loro dimensione professionale, sociale, culturale contribuisce a creare una rappresentazione del mondo corretta oltre che più equa.

Cultura prevalente e norme sociali influenzano dunque le scelte individuali. La scienza comportamentale ha dimostrato, come rileva Iris Bohnet¹², che il nostro comportamento è influenzato da quello che vediamo fare agli altri¹³. A questo proposito l'esperimento sul campo condotto da Clementine van Effenterre e i ricercatori della Paris School of Economics ha dimostrato che le studentesse delle scuole superiori francesi sono più propense a scegliere le discipline STEM se sono esposte a modelli femminili appartenenti a quelle aree.

Se le donne optano meno per settori notoriamente dominati dagli uomini è proprio a causa dell'esigua presenza femminile in quegli stessi settori, che le porta quindi a immedesimarsi con più difficoltà in certi ruoli. A questo si aggiunga che anche la scuola sembra dare scarso peso al contributo delle donne in ambito scientifico, pur non mancando personalità significative come Marie Curie o Rosalind Franklin, fino alla più recente Samantha Cristoforetti e molte altre.

È necessario creare occasioni di approfondimento affinché le nuove generazioni conoscano i processi di autodeterminazione delle donne in campo culturale, sociale, economico e politico. Alimentare le riflessioni su una cultura dell'uguaglianza e del rispetto reciproco significa impegnarsi a combattere lo squilibrio di genere, prevenire ogni forma di discriminazione e abbattere ogni forma di violenza che possa ostacolare il futuro di ogni donna.

In questa ottica gli studi di genere permettono di rafforzare questa consapevolezza in relazione agli stereotipi e ai pregiudizi legati ai ruoli femminili e maschili, fornendo indicazioni concrete su come affrontare le disuguaglianze nell'ambito dell'educazione, della formazione e del mondo del lavoro.

5.2

Rassegna delle più recenti fonti utili sulle attività a sostegno della parità di genere in Italia

A partire dal Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR; <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>), in cui la parità di genere rappresenta una delle

12. Professoressa in *Business and Government*, decana dell'Harvard Kennedy School di Cambridge (MA) ed economista comportamentale, è autrice di *What Works: Gender Equality by Design*, volume in cui esamina come attraverso un adeguato design comportamentale si possano eliminare i *bias* di genere nel nostro modo di vivere, imparare e lavorare.

13. Nel corso di un'intervista rilasciata alla SUPSI (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana) nel 2019: https://www2.supsi.ch/cms/iride/wp-content/uploads/sites/31/2019/05/06_01_Intervista.pdf.

tre priorità trasversali in termini di inclusione sociale (insieme a giovani e Mezzogiorno), per favorire la valorizzazione delle donne, la loro autonomia e occupabilità, si sono diffusi alcuni significativi documenti. Fra questi il manifesto *Idee per una ripartenza alla pari* (https://www.camera.it/application/xmanager/projects/leg18/attachments/upload_file_doc_acquisiti/pdfs/000/004/874/Donne_per_la_salvezza_Veronica_De_Romanis_4_febbraio_.pdf), diffuso dal movimento “Donne per la salvezza – Half of It”, il documento *Legislazione e politica di genere* (http://documenti.camera.it/leg18/dossier/pdf/ID0007.pdf?_1687940777097), presente sul sito della Camera dei deputati nella sezione Dossier, una raccolta delle principali e più recenti misure legislative approvate dal Parlamento italiano con l’obiettivo di favorire le pari opportunità di genere, e, infine, il provvedimento sulla parità di genere sintesi dell’azione legislativa italiana sul mondo del lavoro e sugli interventi volti a riconoscere equiparazione dei diritti e maggiori tutele alle donne lavoratrici (https://temi.camera.it/leg18/temi/tl18_parit__di_genere.html).

Riferimenti bibliografici

- BERENI L. *et al.* (2008), *Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre*, De Boeck, Bruxelles.
- BREDA T. *et al.* (2018), *Can Female Role Models Reduce the Gender Gap in Science? Evidence from Classroom Interventions in French High Schools*, in “PSE Working Papers”, 6.
- CENTRO STUDI ASSOLOMBARDA, OSSERVATORIO TALENTS VENTURE, STEAMIAMOCI (a cura di) (2020), *Osservatorio Talents Venture e STEAMiamoci sul Gender Gap nelle facoltà STEM. Edizione 2020*, <https://www.assolombarda.it/media/comunicati-stampa/osservatorio-talents-venture-e-steamiamoci>.
- COATES J. (2016), *Women, Men and Language: A Sociolinguistic Account of Gender Differences in Language*, Routledge, New York (3rd ed.).
- D’ASCENZO M. (2021), *Gender Gap, l’Italia sale al 63° posto ma resta tra i peggiori in Europa*, <https://www.ilsole24ore.com/art/gender-gap-l-italia-sale-63-posto-ma-resta-i-peggiori-europa-ADyXOCUB>.
- FASANI L. (2021), *Cosa vogliono le donne dal lavoro e come evitare la She-Cession*, <https://www.lincmagazine.it/2021/03/08/cosa-vogliono-donne-lavoro-shecession>.
- FORMATO F. (2019), *Gender, Discourse and Ideology in Italian*, Palgrave Macmillan, Cham (<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-96556-7>).
- GHERARDI S. (1998), *Il genere e le organizzazioni. Il simbolismo del femminile e del maschile nella vita organizzativa*, Cortina, Milano.
- GIANGUALANO L. (2021), *L’Italia sta lasciando indietro le donne*, <https://www.ilsole24ore.com/art/l-italia-sta-lasciando-indietro-donne-AD4t44NB>.
- ISTAT (2021), *Occupati e disoccupati. Dicembre 2020, dati provvisori*, https://www.istat.it/it/files/2021/02/Occupati-e-disoccupati_dicembre_2020.pdf.
- MASTRODONATO L. (2021), *Il 98% di chi ha perso il lavoro è donna, il Covid è anche una questione di genere*, <https://www.wired.it/economia/lavoro/2021/02/02/istat-lavoro-donne-pandemia-disoccupazione>.

- ORIGLIA M. C. (2020), *Linda Laura Sabbadini: "Senza uguaglianza di genere, non può esserci crescita"*, <https://alleyoop.ilsole24ore.com/2020/12/08/w20-strategia-2021-allinsegna-della-sorellanza>.
- POLLI G. (2022), *Donne e materie STEM, un altro tassello della disparità di genere*, <https://www.orizzontipolitici.it/donne-e-materie-stem-un-altro-tassello-della-disparita-di-genero>.
- SAVE THE CHILDREN (2021a), *Le equilibriste. La maternità in Italia 2021*, <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/le-equilibriste-la-maternita-italia-nel-2021.pdf>.
- ID. (2021b), *Un anno in pandemia: le conseguenze sull'istruzione in Italia e nel mondo*, <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/un-anno-pandemia-le-conseguenze-sull-istruzione-italia-e-mondo>.
- SPADONI E. (2021), *Come dovranno essere le donne 5.0?*, <https://www.agi.it/blog-italia/scienza/post/2021-02-16/donne-5-0-11432838>.
- STEFANELLI B. (2021), *"Le italiane" di Aldo Cazzullo: donne che salvano l'Italia*, https://www.corriere.it/cultura/21_aprile_24/italiane-aldo-cazzullo-donne-che-salvano-l-italia-09b3b522-a506-11eb-b217-273add3a391e.shtml.

La questione di genere nei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti

di *Ciro D'Ambrosio**

Per approfondire alcune dinamiche di genere in età adulta è possibile individuare e rilevare il peso di tale variabile nel quadro delle opportunità educative poste in essere dal sistema istituzionale ad essi riservato e cioè ricercandolo nella partecipazione ai corsi di istruzione per gli adulti (IDA).

In premessa si deve considerare che il sistema oggetto di osservazione è quello promosso in Italia dai Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA)¹, una tipologia di istituzione scolastica autonoma ma con uno specifico assetto didattico e organizzativo che consente, fra le altre cose, sia di svolgere attività più "ordinamentali", quali i percorsi di istruzione degli adulti ai diversi livelli (primo e secondo livello), sia altre iniziative di ampliamento dell'offerta formativa². A partire da questo, può perfezionarsi l'insieme che costituisce attualmente la "rete dell'apprendimento permanente" inteso come «qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale»³. Nel caso di interesse, relativo alle iniziative di ampliamento dell'offerta formativa, si tratta di quei corsi aggiuntivi ai percorsi istituzionali di istruzione che, coerenti con le finalità dei CPIA stessi, tengono conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali⁴ in risposta ad una pluralità di questioni che possono essere sintetizzate in tre obiettivi prioritari: recupero dell'assolvimento scolastico e dei gap formativi, potenziamento di competenze di cittadinanza utili ad una migliore accoglienza ed inclusione e, nei migliori auspici, ad una maggiore occupabilità della popolazione adulta. La doverosa precisazione è funzionale al campo di indagine che non è quello composto da un'utenza "standard" ordinata al criterio cronologico dei discenti in corrispondenza dei cicli scolastici (primo ciclo e secondo ciclo), ma ad una più vasta platea di partecipanti fra adulti e giovani adulti di qualsiasi età (che abbiano

* *Ciro D'Ambrosio*, collaboratore di ricerca, *INDIRE*.

1. I CPIA sono stati istituiti con il decreto del presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263.

2. Decreto dipartimentale 20 novembre 2015, n. 1250.

3. Legge 28 giugno 2012, n. 92.

4. L'ampliamento dell'offerta formativa è espressamente previsto nel decreto del presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275.

almeno compiuto i 16 anni), italiani e stranieri, che siano sprovvisti delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione⁵, in possesso o meno del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione o che intendono comunque conseguire più elevati livelli di istruzione e migliorare le competenze di base⁶, e infine per la permanenza sul territorio italiano⁷ (giovani adulti in dispersione o adulti a bassa scolarità, inattivi, inoccupati, disoccupati, detenuti, immigrati e lavoratori a rischio di espulsione dal mercato del lavoro ovvero per favorire la loro ricollocazione)⁸.

6.1

Pari opportunità formative in età adulta

In tal senso ci si sofferma su quelle iniziative di ampliamento dell'offerta formativa svolte nell'ambito dell'autonomia dei CPIA e nel ruolo dello stesso quale "rete territoriale di servizio"⁹, spesso condotte nel quadro di accordi con altri soggetti pubblici e privati. Tali interventi attivati dai CPIA sull'intero territorio nazionale sono riconducibili a due gruppi: le iniziative di integrazione e arricchimento dei percorsi di istruzione e le iniziative di raccordo con altre tipologie di percorsi di istruzione e formazione. Più in dettaglio, nel primo gruppo si esplicano generalmente i corsi per il conseguimento delle competenze linguistiche di livello pre-A1 del *framework* di riferimento¹⁰ che riguardano adulti funzionalmente analfabeti che devono cioè rafforzare le loro competenze generali di lettura e di scrittura mentre apprendono a leggere e a scrivere in italiano (particolarmente collegata al fenomeno migratorio), per il conseguimento delle competenze linguistiche di livello superiore al livello A2 dello stesso quadro di riferimento (il livello A2 detto "livello di sopravvivenza", che consente di comprendere frasi ed espressioni di uso frequente in ambiti correnti, corrisponde al livello minimo di conoscenza della lingua italiana quale requisito per gli stranieri che intendono richiedere il permesso di soggiorno nell'Unione Europea)¹¹ e, infine, per il

5. Decreto ministeriale 22 agosto 2007, n. 139.

6. Circolare MIUR 3 maggio 2019, n. 7755, *Iscrizioni ai percorsi di istruzione per gli adulti a.s. 2019-2020*.

7. Si fa riferimento all'ottenimento del permesso di soggiorno di lungo periodo previsto a partire dal decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286.

8. La prospettiva è quella del fondo Nuove Competenze istituito dalla legge 17 luglio 2020, n. 77 e successivamente integrato a fronte della crisi occupazione ed economica derivante dall'epidemia di COVID-19.

9. Nel decreto interministeriale del 12 marzo 2015 (Linee guida) è sancito che l'istruzione degli adulti è promossa dai CPIA (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti) articolati in "reti territoriali di servizio" strutturate su tre livelli: livello A: Unità amministrativa; livello B: Unità didattica; livello C: Unità formativa.

10. Il *framework* è il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) quale sistema descrittivo impiegato per valutare il livello di padronanza conseguito da chi studia una lingua straniera europea, nonché allo scopo di indicare il livello di un insegnamento linguistico.

11. Il requisito è previsto a partire dal decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286.

conseguimento delle competenze informatiche o il conseguimento delle competenze linguistiche nelle lingue straniere. Nel secondo gruppo, invece, si trovano tutti i percorsi di raccordo con la formazione professionale (IP), con l'istruzione e la formazione di tipo regionale (IEFP), con i percorsi di apprendistato che prevedono la formazione integrata obbligatoria nello stesso contratto di lavoro (a tempo indeterminato) finalizzato alla formazione e all'occupazione¹², e con i percorsi di Istruzione e Formazione tecnica superiore (IFTS) rivolti alla formazione di tecnici specializzati di livello post-secondario per rispondere alla domanda proveniente dal mercato del lavoro. Il contesto in cui è necessario calarsi per individuare gli elementi di cui si intende dare evidenza in questa sede è quindi quello di un sistema variegato poiché appositamente dedicato ad un particolare sottoinsieme dell'istruzione degli adulti di diversa condizione e provenienza, in cui può oltretutto risultare più sedimentato il cosiddetto *gender gap*, ossia l'entità della disparità di genere nell'accesso e fruizione del sistema statale in grado di determinare inadeguati livelli di *empowerment*.

L'approfondimento trae spunto a partire dall'analisi di alcuni dati primari derivanti dal monitoraggio dell'istruzione degli adulti svolto dall'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE)¹³ nell'ambito del Piano di attività per l'innovazione dell'istruzione degli adulti (PAIDEIA)¹⁴, focalizzando l'attenzione proprio su quei due gruppi di iniziative di ampliamento dell'offerta formativa descritte in precedenza (iniziative di integrazione e arricchimento e iniziative di raccordo). Un'osservazione di insieme pone innanzitutto al centro di ogni evidenza quanto siano di gran lunga più attivate iniziative di ampliamento relative ai corsi di integrazione e arricchimento della formazione con un totale di 43.967 corsisti (uomini e donne) piuttosto che quelle di raccordo con gli altri sistemi formativi o di apprendimento duale con un totale di 1.545 corsisti (uomini e donne) particolarmente dovute sia alla mole di richieste di raggiungimento dei livelli linguistici di base (19.436 partecipanti ai corsi pre-A1)¹⁵ che alla difficoltà di connettere i diversi canali formativi e di inserimento lavorativo (soltanto 14 partecipanti ai corsi in raccordo con i percorsi di apprendistato)¹⁶. Ma sono le caratteristiche socio-demografiche a mettere in evidenza la variabile di genere. Quel che risulta ad un livello di astrazione superiore è una discriminante di accesso della componente femminile sia rispetto ai corsi "di

12. Pur essendo oggetto di diversi interventi normativi è possibile fare riferimento al decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81.

13. Si fa riferimento alla quarta edizione del monitoraggio PAIDEIA rivolta a 128 CPIA (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti) presenti sul territorio italiano e realizzata da INDIRE per conto del ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nell'anno 2018-19.

14. Il Piano è stato promosso dalla Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione (DGOSV) a partire dall'anno scolastico 2014/15 per favorire la messa a regime del sistema di istruzione degli adulti.

15. Dal monitoraggio PAIDEIA dell'Istruzione degli adulti svolto da INDIRE risultano 82 CPIA (sui 128 attivi) che hanno attivato tali attività.

16. Dal monitoraggio PAIDEIA dell'Istruzione degli adulti svolto da INDIRE risultano 4 CPIA (sui 128 attivi) che hanno attivato tali attività.

inserimento” sia relativamente alla “transizione istruzione-lavoro” (apprendistato) che si scopre ribaltata soltanto in quelle attività corsuali che riguardano le competenze informatiche o nelle lingue straniere (considerabili “accessorie” seppure fondamentali soltanto ponendosi nell’ottica del primo ingresso di un cittadino straniero proveniente da paesi al di fuori dell’Unione Europea o nello “stato di bisogno” di un soggetto coltabile soltanto con una formazione finalizzata all’inserimento lavorativo). Il quadro così sintetizzato è restituito dall’osservazione dei partecipanti alle attività in base al genere e alla provenienza geografica.

6.2

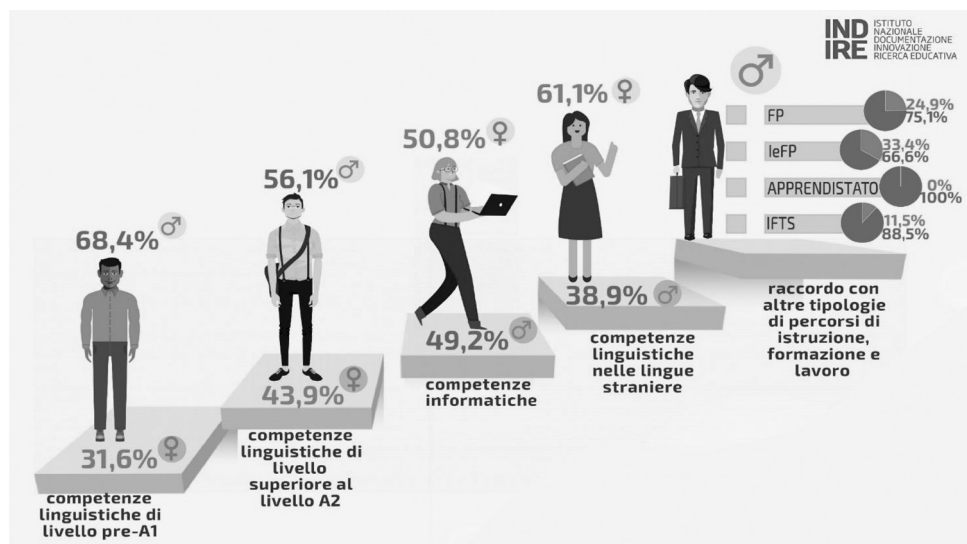
Tendenze di genere nell’accesso all’istruzione in età adulta

Una prima tendenza è data dai 19.436 partecipanti ai corsi per il raggiungimento delle competenze linguistiche di sopravvivenza (livello pre-A1) di cui solo il 31,6% donne e il 68,4% uomini, con indubbi riflessi sul sistema di integrazione sociale. Difatti, il contesto di riferimento in cui calibrare questa prima osservazione è quello del fenomeno migratorio in aumento¹⁷ e il contestuale fabbisogno di livelli minimi di competenze necessari al percorso di regolare permanenza sul territorio, provato dal fatto che il 93,8% dei 19.436 partecipanti al corso pre-A1 risulta proveniente proprio da paesi terzi esterni all’Unione Europea. Questo divario di genere caratterizza anche la partecipazione a quei corsi di certificazione linguistica di livello superiore (oltre il livello A2) seppure già mitigato da una più consistente presenza femminile: sugli 11.825 partecipanti ai corsi per il raggiungimento delle competenze linguistiche di livello superiore al livello A2 il 43,9% sono donne e il 56,1% uomini. In questo caso, però, minore è anche la quota di stranieri extra-UE pari al 77,5% del totale dei partecipanti. Attestata la discriminante iniziale, la questione di genere si pone ulteriormente considerando, all’altra estremità, quelle iniziative di raccordo con altre tipologie di percorsi di istruzione e formazione in qualche modo finalizzate ad acquisire abilità immediatamente spendibili nel mondo del lavoro quali la formazione professionale (FP), l’istruzione e la formazione di tipo regionale (IEFP), i percorsi di apprendistato e i percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS). Anche fra questi, la presenza femminile registrata nei corsi attivati dai CPIA risulta assolutamente esigua se non addirittura assente. Il caso lampante è relativo ai percorsi di istruzione degli

17. «I cittadini non comunitari in Italia risultano in aumento considerando al 1° gennaio 2019 il totale di 3.717.406 contro i 3.714.934 del 2018. Nonostante l’aumento dei flussi in ingresso, prosegue il calo di quelle collettività storiche provenienti da Marocco e Albania a seguito, soprattutto, delle acquisizioni di cittadinanza. Tra il 2018 e il 2019, evitando quindi ogni sovrapposizione agli eventi dovuti all’emergenza sanitaria da COVID-19, si registra un aumento della consistenza della popolazione originaria del sub-continente indiano quali cittadini del Bangladesh, India e Pakistan cresciuti complessivamente più del 4% da un anno all’altro» (ISTAT, *Statistiche Report*, 17 ottobre 2019, <https://www.istat.it/it/archivio/234457>).

FIGURA 6.1

La questione di genere nei CPIA: partecipazione ai corsi di ampliamento dell'offerta formativa nel sistema dell'Istruzione degli Adulti (IDA)



adulti in raccordo con i percorsi di apprendistato in cui il basso numero di partecipanti (14 corsisti) non registra neppure una presenza femminile. La provenienza geografica dei corsisti appare ancora influenzata dai fenomeni migratori in quanto l'85,7% sono immigrati e il restante italiani. Approfondendo le altre tipologie di corsi afferenti allo stesso gruppo (iniziative di raccordo), la situazione appare comunque assodata: nella formazione professionale solo il 24,8% sono donne, nei corsi di sistema regionale solo il 33,4% e nel sistema di istruzione e formazione tecnica superiore solo il 11,5%.

La seconda tendenza risultata dall'analisi complessiva della variabile di genere trova motivo di rivalsa della partecipazione femminile nell'ambito del sistema IDA in alcune specifiche attività corsuali definibili, al solo fine esemplificativo, apparentemente "meno immediate" in quanto a bisogni di competenza. Come già descritto nell'analisi della prima tendenza, quel divario di genere che già si era rivelato moderato nella partecipazione ai corsi di certificazione linguistica di livello superiore (oltre il livello A2), risulta positivo nei corsi per il conseguimento delle competenze informatiche e delle competenze linguistiche nelle lingue straniere in cui, appunto, la presenza femminile prevale. Nelle prime tipologie di corso, sui 3.478 partecipanti complessivi almeno la metà è caratterizzata dalla presenza di genere femminile con il 50,8% a fronte del 49,2% maschile, e in cui la percentuale di immigrati extraeuropei è più contenuta (23,1%) rispetto alla componente di corsisti italiani (67,7%) o comunque europei (9,1%). Nei corsi del secondo tipo, fra i 9.228 partecipanti complessivi per il conseguimento delle competenze linguistiche nelle lingue straniere la netta

prevalenza è proprio attestata dalla presenza femminile con il 61,1% a fronte del 38,9% maschile. Un caso in cui peraltro risulta ancora più bassa la quota di stranieri extra-UE (7,4%) con la prevalenza di cittadini italiani (86,5%), confermando definitivamente che la difficoltà di accesso al sistema IDA risulta determinato proprio dalla maggiore o minore utenza straniera.

In conclusione, da un'osservazione integrata si possono ammettere due tendenze generali e autonome ma tra loro convergenti: una prima tendenza derivante da una difficoltà "in ingresso" e "in uscita" dal sistema IDA in base al genere; e una seconda tendenza che si evince da una contestuale e più robusta permanenza di quote di genere, in altre attività formative di tipo complementare rispetto a quelle "di prima necessità", generalmente meno frequentate o comunque dove minore è la partecipazione degli immigrati (FIG. 6.1).

Parte seconda
Approfondimenti e percorsi di (auto)formazione

La formazione come opportunità

di *Patrizia Garista**

Se la scuola è opportunità per il futuro di una comunità, la speranza di un avvenire felice, di sviluppo, in cui imparare a vivere insieme, può attuarsi solo attraverso una mediazione formativa. Studiando la documentazione di vari progetti europei e nazionali, la formazione, infatti, risulta essere un'azione chiave, imprescindibile, per trasformare i contesti educativi. Eppure, potremmo chiederci, quando la formazione diventa strumento di trasformazione, *empowerment* e occasione di crescita? Basta leggere un libro sulla parità di genere? Partecipare a un convegno in cui si parla di violenza di genere? Pensare a percorsi di formazione "di qualità" per l'educazione alla parità e contro la violenza di genere pretende una riflessione sui diversi significati del termine "formazione" a partire dai quali si possono effettuare movimenti di decentramento da modelli culturali consolidati e delineare i valori di posizione che può assumere questa parola e gli ambiti a cui può essere riferita. Si intende qui dare tempo e spazio a una discontinuità rispetto a una formazione che si pone quale scopo principale quello di introdurre e disseminare dei contenuti per trasporli in esperienze didattiche significative, anche se ciò si materializza offrendo laboratori partecipati. Solo la riflessione sulle epistemologie, ermeneutiche, etiche e latenze pedagogiche che guidano l'agire educativo potrà avviare una mobilità epistemica e permettere l'attuazione di un progetto capace di connettere la scuola come opportunità educativa con la scuola come luogo per continuare a formarsi in «un incontro complesso e ambivalente che passa attraverso il modo in cui si fa didattica» (Riva, 2000, p. 40). È la "materialità" della formazione, infatti, che permette l'evolversi del sapere nella storia di un individuo e che quindi fa sì che le conoscenze si trasformino in competenze.

7.1

La formazione: significati, ambiti, definizioni, intersezioni

Primo scenario

Il contesto è quello di un college tradizionale americano, la Facoltà di Lingua inglese di una prestigiosa università. I professori in ruolo sono decani e ogni anno, da circa trent'anni, ripro-

* Patrizia Garista, ricercatrice, INDIRE.

pongono i loro corsi sugli autori fondamentali con i programmi di sempre. Negli ultimi anni hanno pochi frequentanti perché, simultaneamente, gli studenti possono scegliere altri corsi, di ricercatrici/ricercatori in tenure track con programmi monografici su temi quali “sesso e romanzo” o “morte e modernismo”. Ahimè le giovani ricercatrici in *tenure track*, che piacciono tanto agli studenti e alle studentesse, non solo per i temi monografici del corso ma soprattutto per la loro didattica interattiva, cooperativa, flipped, critica, devono essere valutate dai docenti decani, uomini, che insegnano attraverso lezioni frontali, con pochi studenti attenti e soddisfatti. Nel college si verifica un'emorragia di iscritti, la Facoltà rischia di essere chiusa e per rimediare viene chiamata “una direttrice”, una ex alunna, non bianca, mamma adottiva single, che dovrebbe portare innovazione e soprattutto più matricole.

La direttrice è il titolo di una serie Netflix (2021) che propone i temi della parità, della discriminazione come la disparità salariale e della violenza di genere nell'alta formazione. Nella serie si affrontano molti stereotipi di genere e i tabù sull'insegnamento della storia della letteratura. Nel presentare gli autori vengono omesse le loro biografie e le fonti storiche dell'uomo-scrittore. Ad esempio nella serie si racconta del Melville che picchiava la moglie. Nei vari episodi inoltre il tema del genere si interseca con le *critical race theories* (Annamma, 2017), con i pregiudizi sull'*aging*, con le dipendenze, con l'affermazione delle libertà, dei diritti e i miti delle performance femminili professionali e familiari. In questo scenario non è difficile interrogarsi su cosa intendano per formazione i protagonisti, a quali modelli attingano e soprattutto come la formazione, il suo attuarsi in un modo o in un altro, determini contemporaneamente l'apertura alle “educazioni” (Massa, Catella, 2000) oltre le discipline, alle opportunità di realizzazione personale e professionale. Come la parità di genere e la violenza di genere non siano contenuto ma *postura*, processo che si insinua nel modo stesso in cui sperimentiamo insegnamento e apprendimento.

Il termine “formazione” è sicuramente molto diffuso nella cultura contemporanea, ma ciò non significa dividerne i vari significati. Infatti con *formare* si può indicare l'aver o il dare una forma e quindi richiamare ad esempio la professione dello scultore che crea la sua opera, così come *forma* può riferirsi alla sagoma che caratterizza ogni individuo, richiamando quindi un'idea di modellamento; ancora si può intendere nel senso di *formarsi* come uomo pieno, attraverso l'incontro con la cultura e dunque essere sinonimo di *paideia* o di *Bildung* (Bruni, 2008; Gennari, 2014; Coccimiglio, Garista, 2020). In ambito aziendale e professionale, inoltre, per formazione si intende un sistema intenzionale di azioni strutturate e organizzate, ma può anche indicare l'attenzione per un gesto organizzativo complesso quale ad esempio la formazione di un gruppo o ancora di una squadra sportiva. Un ulteriore significato è rintracciabile nel processo di *con-formazione* del soggetto verso un certo ruolo (ad esempio quello del soldato o del cortigiano), ma può anche essere intesa come *formazione diffusa* che si realizza nell'incontro con gli altri, attraverso i mass media o Internet, così come può trovarsi a coincidere con socializzazione, con inculturazione, con educazione o con istruzione, a seconda del valore di posizione che si assume (Riva, 2000). Nell'ambito di questa ricerca sulla formazione per educare alla parità e contro la violenza di genere

si evidenzierà il significato per cui la *formazione* è tutto ciò che ha fatto sì che i soggetti, o una certa situazione (ad esempio una classe scolastica), si ritrova a essere quello che è (*ibid.*).

A partire dai suoi plurimi significati è così possibile notare come la “formazione” possa collocarsi tra diversi valori di posizione, i quali possono essere riassunti in alcune coppie valoriali, quali ad esempio la formazione organizzata/non organizzata; in età adulta/in età evolutiva; intenzionale/non intenzionale; generale/specifica; in riferimento all’ordine valoriale, quindi, la formazione si darà in diversi ambiti quali la famiglia, la scuola, la formazione professionale, l’università, le aziende e le organizzazioni, i servizi extrascolastici, la vita sociale e individuale, i mass media (*ibid.*). I significati, i valori, gli ambiti di riferimento mostrano come

la formazione ha a che fare con un processo umano complessivo, che chiama in causa tutta la persona – e non solo lo sviluppo cognitivo, biologico, psicologico, o la personalità, o l’apprendimento, o la cultura, o la classe sociale, o l’ideologia –, tutto il suo mondo-dei-significati, le sue determinazioni storiche, sociali, culturali, ma anche la sua disposizione simbolo-poietica, la sua personale modalità rielaborativa degli eventi, della cultura, delle influenze ambientali, della propria stessa datità (ivi, p. 29).

La formazione si configura come un processo altamente complesso in grado di coinvolgere l’intera personalità di un individuo. Non si offre solo in qualità di apprendimento o trasmissione-acquisizione di informazioni, di consigli, di indicazioni di comportamento, proprio perché l’essere umano non è solo un sistema cognitivo o un esecutore – ripetitore – applicatore di richieste o indicazioni esterne (Riva, 2000).

Massa, nel descrivere la formazione, si serve di una metafora, quella della “sorgente”, il principio della fonte delle nostre *epistemologie*, cioè il modo in cui costruiamo il nostro sapere sul mondo; delle nostre *ermeneutiche*, ovvero le diverse interpretazioni che ne diamo; delle nostre *etiche* e quindi i sistemi di valore, di credenze e di dover essere di cui siamo portatori (ad esempio cosa ci sembra giusto o sbagliato); e, infine, delle nostre *latenze pedagogiche*, riferendosi ai modelli educativi e pedagogici che non vediamo di non vedere e non sappiamo di non sapere (*ibid.*). Riva riprende tale metafora per mostrare come nelle diverse professioni, in particolare quelle educative e formative, le citate dimensioni siano tutte presenti, condizionando il modo in cui le esercitiamo (*ibid.*). Potremmo chiederci allora quali azioni deve includere una formazione di qualità? Capace cioè di mettere in discussione stereotipi, modelli, pregiudizi che bloccano la trasformazione della scuola verso pratiche più inclusive. Nella definizione, suggerita da Massa, la formazione consiste in «qualunque pratica consapevole, intenzionale, finalizzata, settoriale, organizzata e controllata, rispetto all’apprendimento strutturato e permanente di conoscenze, abilità o atteggiamenti determinati» (Massa, 1992, p. 16) e si propone di problematizzare tutte le dimensioni precedentemente descritte. I moduli del percorso di formazione predisposti nel progetto *Gender School* erano strutturati non solo per offrire materiali di studio sulle buone pratiche, le

leggi, i contenuti, ma soprattutto per creare consapevolezza sulle didattiche proposte e per offrire occasioni di “pensare criticamente” le pratiche di genere in riferimento alla propria storia e a quella della propria scuola, come ci ha insegnato a fare il pensiero femminista. Nel suo testo *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*, bell hooks spiega bene quando come pedagoghe critiche insegnavano alle studentesse «come pensare diversamente al genere, sapendo perfettamente che questa conoscenza le avrebbe portate a vivere in modo diverso» (bell hooks, 1994, trad. it. p. 228). In questa prospettiva proponiamo anche la consultazione di questo volume, nel tentativo di storicizzare la lettura al proprio contesto professionale, al momento storico, scomodando anche una riflessione tra quanto i contributi propongono e la propria esperienza personale, interrogando le proprie epistemologie, ermeneutiche, etiche e latenze pedagogiche che orientano il proprio stile educativo.

7.2

Conoscenze e competenze: i contenuti della formazione

Cartoccio riprende l'etimologia di definizioni quali conoscenze e competenze da una griglia di analisi curata da E. Magnini e G. Quadrelli. Da tale schema riportiamo le etimologie di termini che leggiamo frequentemente nei programmi di formazione: competenza, capacità e conoscenza.

“Competenza” deriva «dal latino *competentia* che deriva a sua volta da *competere*, i significati perciò sono quelli di *incontrarsi* (convergere al medesimo punto), *concordare* (rispetto alla qualità), *spettare o competere* (rispetto alla possibilità), essere padrone di sé stesso o *cercare insieme di ottenere qualcosa* (rispetto alla forma fisica), infine in senso figurato essere adatto, capace di» (Cartoccio, 1999, p. 22, corsivo mio).

Il termine “capacità” deriva sempre dal latino: «*capacitas*, *capax*, *capio*. *Capio* può a sua volta essere tradotto con prendo, occupo (in senso proprio), con *comprendo*, capisco, sono capace di, *abbraccio* (in senso figurato), *accoglie in sé spiritualmente* (con il sentimento, sentire l'importanza di), mentre al participio *capiens* può corrispondere la parola “capace”, ma può anche essere inteso in senso ostile, ovvero prendere con la forza, impadronirsi, conquistare» (*ibid.*).

Infine la parola “conoscenza” deriva da «*cognosco* (*cum+gnosco*), forma arcaica di *nosco*, e viene tradotto con imparo a conoscere, *comprendo*, so. *Cognosco* può però anche avere il significato di apprendere, venire a sapere, ma anche di esaminare, distinguere, riconoscere; *nosco* poi chiarisce meglio un ultimo significato quello propriamente riferito all'area giuridica nel senso di esaminare, istruire una causa, con il significato tecnico di avere competenza in/intorno a qualcosa» (*ibid.*).

Analizzando le parole, così ricorrenti nelle presentazioni dei corsi, si scoprono, dietro a termini usati spesso in modo generico, dei significati molto più particolari, legati non solo ad aspetti cognitivi, e quindi connessi con la razionalità, ma portatori di senso in quanto ci riconducono alle dimensioni dell'*incontro*, della *comprensione*,

riconsegnando le nostre rappresentazioni ad aspetti meno razionali della formazione e della professionalità; fisionomie della formazione da recuperare per il loro contributo a costruire le competenze, le capacità, le conoscenze.

Cartoccio procede nella sua riflessione riprendendo l'analisi di altri due autori: Lanzara e Reboul. Costoro, nel loro ruolo di formatori, riflettono sul tema dell'apprendimento in due situazioni professionali differenti aiutandoci ulteriormente a distinguere le diverse forme di un processo detto formativo: quella dello sciatore e quella del giudice. La progettualità, ad esempio, è la nota distintiva della competenza intesa da Lanzara, che si inserisce in un «modello di apprendimento più centrato sull'adattabilità e la flessibilità e di orientamento verso il futuro (*percorso verso, progettazione continua*). [...] Competente è chi è capace di progettare e realizzare, sulla base di strutture, schemi e programmi, delle corrispondenze tra la programmazione e l'azione, chi sa governare le proprie azioni e comportamenti» (Cartoccio, 1999, p. 23). Tale spiegazione rievoca il valore della «competenza di progetto» e quindi quell'idea di «incontro», dello scambio tra soggettività, oltrepassando la competenza di programmazione di un percorso formativo. Un'idea di formazione che prevede una postura sistemica, capace di rendere conto della complessità e della relazione che orienta l'azione progettuale: «progetto significa anche co-costruire e condividere gli obiettivi, metterli in relazione alle domande presenti nel gruppo, verificarli costantemente sia in termini di percorso che di prodotto finale» (Formenti, 1997, p. 90; 2017).

Reboul sottolinea invece gli aspetti relativi alla competenza caratteristici della professionalità giuridica. Egli evidenzia gli elementi ermeneutici e di responsabilità delle competenze, ovvero non basta conoscere i codici, bisogna interpretare, decidere. La competenza è per l'autore «la possibilità, nel rispetto delle regole di un codice, di produrre liberamente un numero definito di prestazioni imprevedibili, ma coerenti tra loro e adatte alla situazione. [...] La competenza non si distingue dal saper fare (attitudine ad agire), e non può essere intesa come solo sapere puro (attitudine a comprendere), in quanto è qui intesa come un'attitudine a giudicare» (Cartoccio, 1999, p. 23).

In ultima istanza, diventare competente può voler designare saper incontrare, dialogare con il «testo» formazione, con l'adulto che apprende, con il «contesto» organizzativo, entrare in dialogo con esperti sul tema, e per fare ciò risulta insufficiente conoscere il tema oggetto di tale formazione, ma è altresì necessario adottare una curiosità epistemologica, per usare le parole di Paolo Freire (2004), adottare cioè un atteggiamento interrogante per comprenderlo, interpretarlo, rielaborare nuove comprensioni che si co-costruiscono nel processo di costruzione delle conoscenze e competenze. A formatrici/formatori e docenti si richiede di *saper sapere*: «acquisire delle fondamentali conoscenze, e magari, auspicabilmente, pure delle capacità relazionali, o anche qualcos'altro, che si pone in connessione a quello che è stato definito un quarto irrinunciabile ambito dell'apprendimento, oltre al sapere, al saper fare e al saper essere, [...] il saper sapere» (Zannini, 2001, p. 16; 2005). La riflessione introdotta da Zannini ci aiuta a comprendere un altro possibile scenario, proveniente da un'esperienza sul campo.

Secondo scenario

Siamo in un'aula virtuale in cui si sta svolgendo un corso di formazione (obbligatorio) sull'educazione civica. Vi partecipano insegnanti di ogni ordine e grado: scuola dell'infanzia, della primaria, della secondaria di primo grado, dei CPIA. Si parla di diritti delle bambine e dei bambini, di educazione alla cittadinanza e si introduce il tema della parità e della violenza di genere, quinto obiettivo dell'*Agenda 2030*. Interviene una maestra della scuola dell'infanzia. Racconta orgogliosa della sua iniziativa didattica "Riflettere e commentare la storia-testimonia di Gessica Notaro". Con il gruppo-classe della sua scuola hanno guardato le foto, commentato insieme. Descrive reazioni ed emozioni delle bambine e dei bambini. La valutazione è positiva perché nell'insieme tutti, bambine e bambini, si sono dimostrati tranquille/i e interessate/i. A parte un bambino.

Cosa significa in formazione, potremmo chiederci, apprendere conoscenze su un tema e trasporle in azioni didattiche? Quali domande porsi? Possono alcuni temi diventare una violenza o un abuso educativo se inopportuno e trattati, laddove rischiano di incontrare soggetti fragili, emozioni che possono derivare da sensibilità personali, storie di traumi inespresi o di violenze assistite?

Il percorso formativo di docenti, educatrici/educatori, formatrici/formatori, allora, dovrebbe privilegiare l'acquisizione di teorie che permettano non solo di spiegare le situazioni reali in cui possono venire a trovarsi nella loro professione, ma anche sperimentare, in *setting* ben definiti, il proprio modo di interpretarle, come comprenderle, come rielaborarle e integrarle nel proprio agire educativo. Ogni percorso formativo dovrà preoccuparsi perciò di creare le condizioni per incontrare la "sorgente", ovvero offrirsi come *opportunità per esplorare le proprie epistemologie, ermeneutiche, etiche e latenze pedagogiche*.

Nel pensare la formazione si dovrà mediare rigore e immaginazione, individuare e meticcicare metodologie e strumenti che aiutino chi si trova in formazione a conoscere certo dei contenuti disciplinari e temi educativi, ma anche sé stessi, ciò che tali contenuti significano in luce alla propria storia e a quella altrui. La formazione innesca un cambiamento nel corso di vita (*life-long*) e in vari contesti (*life-wide*), ma solo se di qualità diventa occasione per tramutarsi in apprendimento significativo (*life-deep*), capace di innescare pratiche trasformative nella scuola.

7.3

Le metodologie

Come si è precedentemente affermato, le conoscenze si trasformano in competenze attraverso il modo in cui si fa didattica (Riva, 2000). Macario (1999), ad esempio, suggerisce di tenere presente l'esperienza formativa di partenza dei soggetti, di mantenere aperto il più possibile il livello di complessità dei legami possibili. Egli sostiene che la formazione può seguire due traiettorie, ovvero quella dei "contenuti da trasmettere" e

quella di intervenire sullo “strumento uomo” (ivi, p. 26). Si evidenzia qui quel legame esistente tra i modelli educativi (espliciti o latenti) di docenti/formatrici/formatori, gli obiettivi dei programmi e i metodi selezionati per raggiungerli, i quali, a loro volta, influenzano inevitabilmente lo stile educativo con cui si conducono le attività. Infatti obiettivo della formazione psicosociologica è il decondizionamento di quei processi mentali che sono alla base di specifici atteggiamenti: verso sé stessi, verso gli altri, verso la cultura in cui ciascuno è immerso. Un passaggio chiave proprio per la specificità dell’educazione alla parità e contro la violenza di genere, ambito in cui decostruire stereotipi e modelli culturali.

In questo volume si leggeranno esempi di buone pratiche, metodi per riflettere sulle STEAM o l’*emotional literacy*, si comprenderà quali dimensioni coinvolgono la formazione dei giovani e quali possono aprire scenari di pensiero critico e riflessione. Tuttavia risulta fondamentale sottolineare quanto sia importante pensare la formazione anche come lavoro su di sé. Gli esempi che si illustreranno rispondono alla necessità non solo di trasmettere delle conoscenze, bensì alla volontà di comprendere “le proprie epistemologie, ermeneutiche, etiche o latenze pedagogiche” da cui può effettivamente derivare una “comprensione modificatrice” rispetto alle proprie competenze e soprattutto rispetto agli stili educativi che si agiscono nella “materialità” della formazione e della didattica.

Il suggerimento su come impostare un percorso di formazione o di autoformazione consiste nella scelta di partire dalla “sorgente”, dalla propria storia (Garista, 2018), storicizzando la domanda che porta al bisogno formativo e di formare, dall’esperienza pregressa sviluppatasi sia in contesti lavorativi, sia in situazioni che riguardano il mondo della vita. Infatti, come si affermava precedentemente, è importante sia fare un lavoro di *de-costruzione* rispetto alle conoscenze passate, ma è altrettanto fondamentale *rielaborare* queste esperienze, in quanto costituiscono esse stesse materiale di lavoro da cui avviare i primi passi per estrapolare un sapere, da rigiocare poi nella propria professione.

7.3.1. DALL’ESPERIENZA AL SAPERE: MOVIMENTI IN UNO SPAZIO ALLA RICERCA DI UNA “FORMA”

Il sapere che si intende rielaborare in formazione nasce dalla riflessione intorno alla propria esperienza, o meglio da ciò che Mortari definisce «non il semplice fare, un’attività, ma qualcosa che prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente. Fare esperienza è il movimento dello stare in contatto con sé, il disporsi in un atteggiamento di ascolto rispetto al divenire della propria presenza nel mondo» (Mortari, 1998, p. 54; 2003). Luigina Mortari sostiene che è lo «stare presenti come soggetti pensanti rispetto alle situazioni agite che ci coinvolgono che permette di guadagnare sapere dall’esperienza» (Mortari, 1998, p. 54); certo, la competenza tecnica è essenziale per insegnare il sapere, ma senza l’esercizio del pensare si chiude quella possibilità di «costruire un proprio luogo, uno

spazio simbolico», potenziale, in cui sia possibile dare «*forma alla propria presenza*» (ivi, p. 55). Se il sapere spesso si costruisce sul senso comune, orientando le interpretazioni della realtà, un senso che non lascia spazio ai dubbi e alle domande, allora per docenti/formatrici e formatori sarà necessario, nella loro storia di formande/i, conoscere i dispositivi di decodificazione del proprio agire, in quanto stare nel campo del senso comune significa stare in “un mondo anticipato”. Al contrario l’esperienza si dà quando il soggetto prende le distanze da questo tipo di sapere e si interroga sul suo vissuto (ivi, p. 58). Un “atteggiamento interrogante” che si compie su sé stessi permette di guadagnare sapere a partire dalla riflessione «svincolata da piste ermeneutiche già frequentate» (ivi, p. 59). La nuova esperienza, o “esperienza autentica”, quella che secondo Gadamer nasce dall’urto con ciò che contraddice le nostre precomprensioni, fa emergere la presa di coscienza di sé del soggetto e ne cambia per intero il suo sapere. L’esercizio consigliato da Mortari, per questo tipo di riflessione con una valenza autoformativa, si concretizza nell’istituzione di spazi di pensiero che permettano la presa di distanza, da cui sia possibile partire da sé. Il movimento verso sé stessi permette di stare in prossimità del vissuto, di esplorarne i significati più profondi, il suo guadagno formativo consiste nell’aprire alla possibilità di trovare *una propria forma* nonché di ritrovarsi in un orizzonte inedito. C’è poi un altro movimento a cui non ci si può sottrarre al fine di guadagnare un sapere, ovvero condividere con altri la propria esperienza, esporre le proprie riflessioni «al taglio ermeneutico del pensiero altrui» (ivi, p. 65). È nello scambio dialogico quindi, dalla messa in comune dei materiali e dalla loro negoziazione e mediazione, che si co-costruisce la conoscenza (Caronia, 1996). Nel secondo scenario non è stato il racconto dell’esperienza a costruire conoscenze, ma il confronto nel gruppo in formazione, opportunamente gestito dal formatore, risultato fondamentale per comprendere vantaggi e rischi di alcune scelte didattiche.

7.3.2. I LABORATORI AUTOBIOGRAFICI: IL LAVORO SU DI SÉ

Il lavoro su di sé si genera dallo sguardo su sé stessi, sulla propria storia, alla ricerca del senso dell’agire quotidiano, dei significati, delle domande poste dal presente per poter orientare la propria idea di futuro e pensare il proprio progetto nel mondo.

Prendersi cura della propria storia significherà allora avventurarsi tra «gli spazi della propria vita interna, le sue declinazioni interpretative, gli indizi di conoscenza semantica – nei ricordi retrospettivi piuttosto che prospettivi – con cui» ognuno «costruisce la propria visione del mondo» (Fontana, 2000, p. 62). Il modo dell’io di conoscere può essere anche definito come autobiografia ed è, «in un certo senso, la consapevolezza dell’io che riflette su di sé conoscendo il mondo e le reazioni che *quel* mondo produce verso *quel* sé, che tenta di conoscere» (*ibid.*). I metodi autobiografici sono allo stesso tempo una cura di sé (Demetrio, 1992; 1995) e un lavoro sempre più generativo di suggestioni, riflessioni e competenze rispetto a un ambito in cui bisogna continuamente interagire con la complessità dei fenomeni, con l’incertezza e l’imprevisto delle situazioni. Sintetizziamo di seguito qualche indicazione per capi-

re come si può strutturare un laboratorio autobiografico. Tarocchi, infatti, tenendo conto di alcune «dimensioni cruciali nell'educazione degli adulti: quali gli impliciti e gli espliciti cognitivi, le emozioni e la creatività» (Tarocchi, 1996, p. 127), descrive il lavoro fatto in alcuni laboratori autobiografici organizzati in modo tale da disvelare le operazioni che la mente compie quando un soggetto adulto si ritrova in un contesto di apprendimento (*ibid.*). Nei *setting* di formazione predisposti veniva dato un tema, da usare come una traccia,

che costituiva il contesto all'interno del quale il gruppo compiva un'esplorazione di esperienze, saperi e pratiche lavorative. [...] La struttura metodologica adottata prevedeva di costruire narrazioni attraverso domande guida e riflessioni scritte; i racconti diventavano spunto per riflessioni in sottogruppo o discussioni in plenaria attraverso cui emergevano crucialità, punti di interesse o nodi problematici. [...] Intento del percorso auto-biografico era decostruire i luoghi comuni sedimentatisi in pratiche troppo agite o in teorie troppo certe per focalizzare l'attenzione sull'attività cognitiva e sulle sue metodologie (*ibid.*).

La strutturazione di attività autobiografiche mostra come, anche in questo caso, presupposto dell'apprendimento è, oltre alla capacità di riflettere, soprattutto quella di essere consapevole dei processi mentali che dirigono questa riflessione. L'*ascolto*, e la disposizione ad esso, inteso non solo come ascolto di sé ma anche dell'altro; il *ricordo* come l'occasione e lo spunto per una conoscenza fino a quel momento nascosta, pertanto le domande che lo attivano devono permettere la presa di distanza, la possibilità di fermarsi a pensare; l'*immaginazione* come esercizio da attivare e creare nell'esplorazione di un episodio che avvia nuove congetture e connessioni; infine, il *linguaggio* come mezzo attraverso cui esprimere, comunicare la propria esperienza personale e di gruppo (Tarocchi, 1996). Le domande da porre al gruppo per stimolare le narrazioni invece possono generarsi dalle connessioni rese visibili tra le parole/immagini scelte dai partecipanti e i percorsi ipotizzati di ricerca. A volte «la riflessione può essere facilitata chiedendo di rielaborare e riportare in uno scritto le risposte» (ivi, p. 33).

Quale può essere il guadagno formativo di un apprendimento così strutturato? Formenti spiega come

la modalità narrativa, in contrasto con il pensiero paradigmatico, astratto, logico, che è oggetto di gran parte della formazione attuale, identifica un "pensare per storie" quotidiano, sensibile al contesto, ideografico e sintagmatico, validato in termini di coerenza, ricco di elementi emozionali e valoriali. La trama e non la razionalità dà alla storia la sua coerenza, producendo sul sapere esperienziale, immediato e irriflesso, un effetto *organizzante*, nel senso che [...] sceglie, combina, ordina eventi, ruoli e contesti; un effetto *relazionale*, nel senso che si racconta sempre a qualcuno; un effetto *esplicativo/giustificativo*, in quanto la trama fornisce spiegazioni e motivazioni. [...] Il pensiero autobiografico utilizza una logica di tipo abduttivo, il quale procede per metafore, analogie, immagini e quindi consente di esplorare situazioni complesse e dare voce a esperienze in cui il non-detto ha una parte preponderante; rende possibile cogliere nella storia di vita significati che appaiono difficili e problematici se espressi in un linguaggio diretto, logico e prosaico (Formenti, 1997, p. 87).

È un approccio che può essere usato nell'aggiornamento professionale, nella cura di sé, nelle professioni a rischio *burn-out*, e con i docenti. Nella formazione attraverso pratiche biografiche e narrative, dunque, appare essere in gioco «la possibilità di intravedere ed evidenziare nuove forme di coniugazione del rapporto tra conoscenza e azione, tra dimensioni soggettive e dimensioni gruppali e organizzative, tra storie personali e storie professionali, tra individuo e contesto», un gioco che permette quindi di «riappropriarsi e di liberare parole e visioni altre da quelle abituali» (Kaneklin, Scaratti, 1998, p. XI). Durante un percorso formativo creare degli spazi dove poter sostare e fare in modo che ogni attore coinvolto si racconti, e dove nella sosta ci sia il tempo per ascoltare il racconto degli altri, significa creare *con-testi* in cui le persone coinvolte possono sperimentare spazi di apertura e, attraverso un lavoro di tipo ermeneutico, recuperare la propria soggettività e gli elementi importanti non solo per la propria persona, ma anche per la propria professione (ivi, p. XVII).

La formazione, infatti, è una storia che procede per cicli e ritmi e produce eventi di trasformazione che hanno bisogno della parola e di narrazioni per dispiegarsi e avventurarsi in nuovi percorsi. L'esperienza si presenta allo sguardo ermeneutico sotto forma di *testo* permettendo quel lavoro di elaborazione e costruzione di significati. Il senso del nostro agire ha perciò bisogno di essere esplicitato, riconosciuto e di conseguenza *narrato*. Attraverso un'attività così predisposta (fatta di interazioni, dialoghi, letture) si creano nuovi testi, nuove comprensioni, nuovi significati da ri-tematizzare e reinvestire nella pratica professionale. Come ci ha aiutato a comprendere Bruner, il nostro pensiero si sviluppa in modo narrativo e quindi la conoscenza si co-costruisce a partire dalle narrazioni che disvelano gli "orizzonti di comprensione" negli spazi della formazione.

7.4

Le storie in formazione: dai "testi" ai "con-testi"

Come è stato più volte evidenziato precedentemente, ciò che permette all'apprendimento di svilupparsi è soprattutto la *rielaborazione* delle esperienze fatte fuori e dentro la formazione, una ristrutturazione che si genera dagli spazi di pensiero adibiti da chi è chiamato a formare. Spazi non solo fisici, ma potenziali dunque, a partire dai quali si può intravedere il proprio progetto, il proprio *poter-essere*. Spazi che si strutturano nei tempi della formazione, siano essi in presenza o virtuali, in sincrono o asincrono, nelle organizzazioni che la commissionano, nei gesti di chi forma, ma anche negli strumenti che creano possibilità di pensiero e di riflessione.

Quali possono essere gli spazi che danno voce ai *testi* su cui effettuare un lavoro ermeneutico per arrivare a creare dei *con-testi*?

Nei laboratori autobiografici si è visto come il sapere si possa generare a partire dalla propria esperienza, che nelle narrazioni orali o scritte si offre come *testo* allo sguardo dell'ermeneuta; in questo caso quindi il materiale su cui effettuare una riflessione è una

produzione personale, come ad esempio il racconto di un episodio, il diario (questo è lo strumento principe indicato da Mortari per guadagnare sapere dall'esperienza), le note prese sul campo durante il proprio lavoro. Un altro espediente narrativo che può essere utilizzato in formazione è descritto da Nannicini, il quale propone «l'uso di un testo dichiaratamente letterario. Infatti, inserendo un testo *altro* e inaspettato, si produce una sorta di disorientamento, evocando un lettore apparentemente ingenuo» (Nannicini, in Kaneklin, Scaratti, 1998, p. 86). Riportando tale suggerimento nella cornice del presente volume, potremmo chiederci quali riflessioni potrebbero scaturire, ad esempio, da estratti di romanzi su figure femminili tra mito, storia e finzione in un percorso formativo sul tema della violenza di genere.

Terzo e quarto scenario

A poca distanza da noi si era radunato un gruppo di donne, schiave uscite in fretta dalle capanne di Odisseo per ammirare quella che un tempo era stata la loro regina. Ecuba non se ne accorse: stava osservando la città in rovina. [...] Mi aspettavo che Ecuba dicesse qualcosa, ma taceva. Di fronte a quella vista, forse, le parole erano inutili. Mi accorsi che in fondo alla sua gola stava prendendo forma un suono inarticolato. Non lo udii, ma con il corpo lo sentii spandersi come un'onda dal collo e dalle spalle fino al mio braccio. E prima ancora che me ne rendessi conto, Ecuba sfuggì alla mia presa e crollò in ginocchio. Si rannicchiò sulla sabbia compatta, e fu allora che il dolore trovò una via d'uscita. Levò il viso al cielo e urlò il nome di Priamo, quello di Ettore e di tutti gli altri figli morti in guerra, poi di nuovo chiamò Priamo. Priamo, Priamo, strappandosi i capelli a ciocche, graffiandosi le guance, battendo i pugni a terra come se le sue grida potessero giungere nelle tette caverne dell'Ade. Come se potesse risvegliare i morti. Mi inginocchiai al suo fianco e cercai di passarle un braccio intorno alle spalle, provai a calmarla con versi insensati e carezzevoli: per il suo bene ma, temo, anche per il mio. Non sopportavo tanta disperazione. Lei però gettò indietro la testa ed emise un lamento, un lamento lunghissimo che sembrava non avere mai fine. Il gruppetto di donne si fece più vicino, si raccolse intorno a Ecuba inginocchiata sulla sabbia sporca e si unì al suo grido, finché tutte le donne divennero lupi, e lo stesso, terribile ululato fuoriuscì da cento gole. [...] [T]utte noi piangevamo la perdita della madrepatria – piangevamo i padri, i mariti, i fratelli, i figli, chiunque avessimo amato. [...] Dopo un po', Odisseo uscì dal padiglione e venne a vedere che cos'era quel baccano; qualche istante più tardi comparvero due guardie, che con parole scortesche ordinarono a tutte di tornare al lavoro (P. Barker, *Il pianto delle Troiane*, pp. 86-7).

“Signora, siamo affamati e perduti” disse. “E spero che una dea come te ci aiuterà nel bisogno”. Sorrisi. E parve quasi strano sul mio viso dopo tanto tempo. “Siete i benvenuti. Assolutamente i benvenuti. Venite”. [...] Se solo ne arrivassero altri pensai. Sfamerei una nave al giorno, e di buon grado. Due navi. Tre. Magari comincerei a sentirmi di nuovo me stessa. [...] Quando il capitano svuotò il suo calice, io glielo riempii dalla brocca colma. Lui lo levò alla mia salute “Grazie, dolcezza”. Dolcezza. La parola mi bloccò per un istante. Prima mi aveva chiamata dea, e tale pensavo che mi ritenessero. Ma mi accorsi che non mostravano alcuna soggezione o venerazione religiosa. Quel titolo era stato soltanto una cortese lusinga rivolta a una donna sola. [...] L'appetito ormai placato, gli uomini sollevarono le teste dai piatti. [...] “Signora?” Di nuovo il comandante. “Quando rincasa tuo marito? Vorremmo bere alla sua salute per la

squisita ospitalità”. Risi. “Oh, io non ho un marito”. Mi sorrise in risposta. “Ma certo” disse, “sei troppo giovane per essere sposata. Allora è tuo padre che dobbiamo ringraziare”. [...] “Se volete ringraziare il vostro ospite” dissi, “ringraziate me. Questa casa è mia soltanto”. Appena pronunciaste quelle parole, l’aria nella stanza mutò. [...] Quando mi girai, riuscii a udire il suono del mio stesso respiro, a percepire quei venti corpi colmare lo spazio alle mie spalle. [...] Il capitano fece un passo avanti. Era più alto di me, ogni tendine teso dal duro lavoro. Pensai... Cosa? Che ero una stupida. Che sarebbe successo qualcosa. Che avevo bevuto troppo del mio stesso vino. [...] Lottai, ma lui era più forte di quanto pensassi, o forse ero io a essere più debole. [...] [S]ollevai gli occhi sui solchi della sua faccia. Quelle erbe avevano un altro uso che io ben conoscevo. Presi un respiro e pronunciasti la parola. [...] A quanto risultò, dopotutto quella sera uccisi dei maiali (M. Miller, *Circe*, pp. 194-7).

Circe ed Ecuba ci raccontano la resistenza delle donne di fronte alla prevaricazione e alla loro emarginazione e alle diverse forme che può assumere la violenza. Ci aiutano a comprendere quel conoscere che Marta Nussbaum (2001) ci dice prodursi dalle emozioni e dalla sofferenza. Ecuba ci racconta il bisogno di dare voce “alla fine”, al dolore di chi rimane, alla sofferenza di chi è prigioniero. Non a caso in questo volume si è creato lo spazio per un dialogo con Jole Orsenigo sul tema della fine e la sua educabilità e sul tema delle donne detenute con Elena Zizioli. Non a caso, nella sezione dedicata alle esperienze, si è inserito il racconto delle scuole “Fermi-Giorgi” sul progetto nato per le studentesse e gli studenti e il loro bisogno di elaborare un lutto dovuto a una violenza contro una loro compagna di studi. Le narrazioni di Barker e Miller ci permettono di attraversare la simbologia dei miti per attivare pensieri e riflessioni, immedesimandosi e distanziandosi allo stesso tempo. Si tratta di letture che potremmo fare per piacere o che possiamo connettere ad argomenti trattati nelle discipline umanistiche. La letteratura ci offre innumerevoli storie che possiamo introdurre come stimoli nelle pratiche riflessive in formazione. Possono essere connesse con gli apprendimenti disciplinari, le lingue, la storia, il mito. O possono essere contestualizzate nella quotidianità. È fondamentale sceglierle con cura, nel rispetto di chi ci troviamo di fronte, delle fragilità umane, del loro potenziale in uno specifico *setting* educativo. All’interno di uno *spazio narrante* (che si crea tra la voce di chi narra e il desiderio di ascolto di chi abita questo luogo) si può aprire la possibilità al cambiamento. Dal *testo* della storia si genera un *con-testo*, una narrazione condivisa «in cui ciascuno può prendere la parola, partecipando all’elaborazione dei significati da attribuire agli eventi della storia narrata, e allo stesso tempo si apre la possibilità che si operino cambiamenti sull’altrove, cioè in quella scena educativa dove l’azione narrata ha preso avvio» (Kaneklin, Scaratti, 1998, p. 85). Questa lettura ingenua dovrà seguire un ritmo molto lento, infatti lo scopo è di «andare a sollecitare delle divagazioni e suscitare quindi delle associazioni con le proprie esperienze, [...] e ancora dà modo di individuare il senso, di costruire un punto di vista, un’interpretazione» (ivi, p. 89).

Un altro strumento didattico che può essere usato come stimolo esterno per innescare una riflessione e una conseguente rielaborazione della tematica oggetto del corso di formazione è la proiezione di un film. Secondo Cacciani, il film in forma-

zione mostra una metafora video-rappresentata, «è un'attenzione doverosa ai diversi linguaggi educativi, [...] il film consente la lettura di temi classici per la formazione come i processi di comunicazione, la negoziazione, il cambiamento, la leadership, l'accettazione della diversità, il lavoro di gruppo, la fusione o l'approccio al cliente [...] di alcune tipologie di comportamenti transcontestuali» (Cacciani, 1999, p. 55). Questo tipo di stimolo è un *input* che attiva associazioni inconsce, provocando nuove risposte, nuove interpretazioni rispetto alle tematiche da trattare. Ciò che favorisce l'apprendimento è in questo caso la *bisociazione*, nel senso che «il film implica non solo un "vedere", ma un immedesimarsi, un coinvolgimento emotivo e quindi permette di percepire una situazione o un'idea in due sistemi di riferimento internamente coerenti, ma abitualmente incompatibili o lontani» (*ibid.*). Il film offre l'occasione di attivare una discussione che, ad esempio, può essere fatta precedere dalla presentazione di una scheda articolata, la quale può avere lo scopo di ancorare la visione della proiezione a una serie di elementi e di orientare eventualmente un'elaborazione scritta individuale da riproporre in plenaria, al fine di sollecitare una discussione comune (Massa, 1992). Naturalmente bisogna porre particolare importanza alla scelta del film da proiettare in relazione al tema oggetto di formazione. La scelta della proiezione non si deve però fermare a un livello superficiale e quindi, ad esempio, selezionando una riproduzione in cui è possibile osservare il comportamento atteso (quello che si vuole indurre nei soggetti), in quanto secondo Cacciani (1999) questo tipo di visione non attiva un apprendimento inconscio. Dunque l'autrice suggerisce di scegliere film in cui solo una parte del soggetto è fortemente analoga al tema in questione. Si può trattare la comunicazione nella relazione docente/genitore attraverso la visione di «*Balla coi lupi* in cui si rappresentano la difficoltà e allo stesso tempo la necessità di comunicare tra il capitano e i Sioux» (*ivi*, p. 58). Nell'introduzione di questo volume abbiamo citato il film *Precious*, uno stimolo del modulo formativo dedicato alla resilienza e alla questione di genere nel progetto *Gender School*. Lo sfondo era quello della violenza di genere, ma il focus era sulle risorse che la scuola può attivare per affrontare qualsiasi tipo di dramma. Il contributo del mentoring nell'attivare le risorse è stato riformulato attraverso altre tipologie di relazioni educative, esplorate dal *Billy Elliott*, considerato manifesto della resilienza e da *Little Miss Sunshine*, un piccolo capolavoro sulle famiglie che sanno trovare in sé l'opportunità per affrontare le difficoltà, approfondendo un altro tipo di violenza, gli abusi dell'adulterizzazione delle bambine nei concorsi di bellezza.

In formazione si possono raccontare infinite storie. Esse possono generarsi a partire dall'esperienza personale dei partecipanti al percorso formativo in diari, note sul campo, episodi significativi orali o scritti; o ancora possono nascere da stimoli esterni, dalle storie altrui dei testi letterari, delle proiezioni filmiche. A partire da questi *testi* si co-costruiscono così dei *con-testi*, sorgenti a loro volta di nuove storie di formazione, le quali possono essere considerate in un'ottica di «didattica in situazione» (Riva, 2000, p. 45).

Nel progettare una formazione di qualità sembra ancora opportuno ritornare

sull'attenzione che si deve porre verso «la necessità di una connessione costitutiva tra teoria, esperienza, materialità educativa, la storicità delle situazioni e della formazione dei soggetti, per la loro processualità, contestualità e situazionalità» (ivi, p. 46) e quindi verso la necessità di rielaborazione continua, nel «*work in progress* che va cercando e sperimentando continuamente il proprio assetto e il proprio ordine» (Massa, 1992, p. 13). Secondo Morin, «metodo vuol dire cercare la via, e la via non la si può trovare che alla fine del cammino, ricostruendola dall'insieme delle tracce lasciate» (Riva, 2000, p. 161). In questa visione è importante pensare la formazione come un'opportunità per «mantenersi vigili sulle proprie pre-comprensioni, decostruire dimensioni cruciali come la possibilità di esplorare i limiti e i desideri, i dispositivi alienanti dagli spazi di liberazione, scomodare la memoria di ferite passate per curarle con il balsamo delle speranze di futuro, percorrere vie di apprendimento come spazi di opportunità in cui compiere i movimenti necessari per trovare *una propria forma*» (Rezzara, Riva, 1999, p. 48).

Riferimenti bibliografici

- ANNAMMA S. A. (2017), *The Pedagogy of Pathologization: Dis/abled Girls of Color in the School-Prison Nexus*, Routledge, London.
- BARKER P. (2021), *Il pianto delle Troiane*, Einaudi, Torino.
- BELL HOOKS (1994), *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, London (trad. it. *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*, Meltemi, Milano 2020).
- BRUNI E. M. (2008), *Pedagogia e trasformazione della persona*, PensaMultimedia, Lecce.
- CACCIANI A. (1999), *Il film come strumento didattico*, in "FOR", 39, pp. 55-8.
- CARONIA L. (1996), *Costruire la conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze.
- CARTOCCIO A. (1999), *Sistemi di competenze e strategie*, in "FOR", 39, pp. 18-28.
- COCCIMIGLIO C., GARISTA P. (2020), *Il debito della ragione. L'attualità dell'estetica di Schiller per l'educazione permanente*, in "Ricerche di pedagogia e didattica", 15, pp. 217-30.
- DEMETRIO D. (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (1995), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano.
- FONTANA A. (2000), *Metodo autobiografico: fra ricerca e formazione*, in "FOR", 44-45, pp. 61-6.
- FORMENTI L. (1997), *La storia che educa: contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa*, in "Adulità", 5, pp. 83-9.
- ID. (2017), *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Cortina, Milano.
- FREIRE P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari alla pratica educativa*, EGA Editore, Torino.
- GARISTA P. (2018), *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- GENNARI M. (2014), *La nascita della Bildung*, in "Studi sulla formazione", 17, pp. 131-49.
- KANEKLIN C., SCARATTI G. (1998), *Formazione e narrazione*, Cortina, Milano.
- MACARIO G. (1999), *L'arte di educarsi*, Meltemi, Roma.

- MASSA R. (a cura di) (1992), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- MASSA R., CATELLA M. (2000), *Prevenzione: un'alibi minimalista?*, Centro Ambrosiano, Milano.
- MEZIROW J. (a cura di) (2000), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in progress*, Jossey Bass, San Francisco.
- MILLER M. (2019), *Circe*, Marsilio, Venezia.
- MORTARI L. (1998), *Guadagnare sapere dall'esperienza*, in "Encyclopaideia", 2, II, pp. 53-67.
- ID. (2003), *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma.
- ID. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma.
- MOTTANA P. (1993), *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma.
- NUSSBAUM M. (2001), *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna.
- REZZARA A., RIVA M. G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica per il dirigente scolastico. Percorsi di formazione per l'autonomia*, FrancoAngeli, Milano.
- RIVA M. G. (2000), *Studio clinico sulla formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- TAROCCHI A. (1996), *Il metodo autobiografico in un'esperienza di formazione*, in "Adulità", 4, pp. 127-35.
- ZANNINI L. (2001), *Salute, malattia e cura. Teorie e percorsi di clinica della formazione per gli operatori socio-sanitari*, FrancoAngeli, Milano.
- ID. (2005), *La tutorship nella formazione degli adulti*, Guerini, Milano.

La formazione delle/degli insegnanti: *best practices* italiane

di Jessica Bonanni, Stefano Cavini, Sara Panatta e Lorenza Pocchiari*

L'UNDP (United Nations Development Programme) definisce come *best practices* quei progetti, azioni, interventi concreti, periodici o definiti nel tempo, che consentono di raggiungere con successo determinate azioni e obiettivi. Nel caso della dimensione di genere, le buone pratiche contribuiscono nello specifico a sviluppare cambiamenti di mentalità in relazione al genere, a promuovere la parità fra i sessi, a offrire opportunità per le donne in settori specifici e a sollecitare nuove politiche e azioni attente alla dimensione di genere. Le buone pratiche sono diventate parte del nuovo metodo di operare dell'UNDP focalizzato sulla diffusione di conoscenze attraverso buone pratiche sperimentate. In linea generale, i criteri per attribuire a un'esperienza la qualifica di buona pratica sono essenzialmente legati ad alcune caratteristiche quali:

- l'impatto: hanno cioè risvolti positivi e significativi sulla vita politica e sociale, attraverso la creazione e l'applicazione di leggi a favore della parità tra i sessi;
- la trasferibilità (in contesti analoghi);
- la riproducibilità (in contesti diversi);
- l'innovatività dell'esperienza;
- la sostenibilità (ambientale, economica e sociale).

Parlare di *gender equality* significa muoversi in contesti differenziati, posto che le disparità di genere si riscontrano in maniera trasversale in tutti i settori della vita quotidiana. La disparità tra donne e uomini è un fenomeno multidimensionale che deve venir affrontato tramite un insieme comprensivo di misure strategiche.

La difficoltà consiste nell'attuare strategie che promuovano le pari opportunità per donne e uomini nell'istruzione, nell'occupazione, nella carriera, nello spirito imprenditoriale, nella parità di remunerazione a parità di lavoro, nella migliore ripartizione delle responsabilità familiari, nella partecipazione equilibrata delle donne e degli uomini al processo decisionale e nell'eliminazione della violenza verso le donne.

* Jessica Bonanni, ricercatrice a contratto per il progetto Gender School, INDIRE; Stefano Cavini, ricercatore a contratto per il progetto Gender School, INDIRE; Sara Panatta, ricercatrice a contratto per il progetto Gender School, INDIRE; Lorenza Pocchiari, ricercatrice a contratto per il progetto Gender School, INDIRE.

8.1

Indagine IPSOS “Stereotipi e disuguaglianze di genere”

Dall'indagine dell'IPSOS “Stereotipi e disuguaglianze di genere” effettuata per il Dipartimento delle Pari Opportunità nel novembre 2018, sulla base di 1.300 interviste a persone di età compresa tra i 16 e i 70 anni, è emerso che vi è una discreta sensibilità dell'opinione pubblica sulla violenza contro le donne (il 57%, infatti, ritiene che se ne parli troppo poco), ma fa anche emergere che il 71% non è a conoscenza di strumenti o misure adottati dallo Stato per combattere il fenomeno, i quali vengono peraltro considerati inefficaci dal 75% della popolazione: da un lato vi è la necessità di un grande lavoro di informazione e formazione relativamente al “come usare” gli strumenti di contrasto esistenti, dall'altro vi è la percezione dei cittadini di un problema grave e ancora lontano dall'essere risolto o affrontato in modo efficace. Tra gli strumenti di contrasto risultano i più citati nelle interviste: gli strumenti di protezione tramite le forze dell'ordine, quelli di prevenzione tramite azioni di informazione nelle scuole sulle cause della violenza e sulle sue conseguenze e quelli di garanzia dei diritti tramite l'emanazione di leggi contro la violenza, assistenza legale e supporto economico da destinare alle vittime di violenza per consentire loro di ottenere l'indipendenza economica dal soggetto maltrattante. Secondo la ricerca dell'IPSOS, l'Italia sembra essere giudicata un paese in grado di garantire uguale accesso a istruzione (67%) e cure (66%) a uomini e donne, ma incapace di garantire uguaglianza di genere per quanto riguarda l'accesso al lavoro (27%) e il conseguimento di una giusta remunerazione per il lavoro svolto (27%). Circa un quarto della popolazione è convinto che in Italia vi siano forti disuguaglianze di genere. Tale convinzione è particolarmente diffusa tra le donne, tra i residenti dei grandi centri urbani e nelle fasce d'età più centrali, mentre il 43% ha una visione più attenuata individuando aree dove ancora permangono forti disuguaglianze e altre in cui al contrario sembra esserci maggiore bilanciamento. Infine un terzo (33%) di italiani è convinto che vi siano pari opportunità di genere anche nella sfera lavorativa: opinione questa più diffusa tra gli uomini, nei comuni molto piccoli e nelle regioni del Mezzogiorno. Focalizzando l'attenzione relativamente all'istruzione, gli stereotipi di genere sembrano essere molto meno condivisi, anche se i segmenti più vicini al mondo dell'istruzione per ragioni anagrafiche (chi ha figli, i giovani e gli studenti stessi) sembrano invece raccontare una maggiore adesione agli stereotipi di genere nella scelta dei percorsi di studio, soprattutto per quanto riguarda il “peso” maschile del sentirsi già in giovane età il principale responsabile del futuro reddito familiare che porterebbe i ragazzi a scegliere percorsi di studio che garantiscano un lavoro remunerativo e le donne a privilegiare percorsi di studio legati all'insegnamento e alle attività di cura.

Per questo motivo, nelle attività di prevenzione e sensibilizzazione delle pari opportunità e contro la violenza di genere dovranno essere coinvolte tutte le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, al fine di avviare percorsi educativi che possano

formare una nuova cultura della parità di genere e contrastare così stereotipi, fenomeni di violenza e disparità di trattamento.

8.2

Le Linee guida nazionali del MIUR

Secondo le Linee guida nazionali del ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca *Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione* (legge 13 luglio 2015, n. 107, art. 1 comma 16°), l'educazione contro ogni tipo di discriminazione e per promuovere il rispetto delle differenze rappresenta un tassello fondamentale nell'ambito delle competenze che alunne e alunni devono acquisire come parte essenziale dell'educazione alla cittadinanza. Le Linee guida rispondono alla necessità di fornire alle scuole indicazioni utili a coniugare l'informazione con la formazione, intervenendo, per la propria funzione educativa, in continua sinergia con le famiglie, attraverso un'azione che non si limiti a fornire conoscenze, ma agisca sull'esperienza e sulla dimensione emotiva e relazionale delle studentesse e degli studenti.

Il ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (ora ministero dell'Istruzione e del Merito) ha inoltre realizzato un portale web (www.noisiamopari.it) che raccoglie contributi, materiali didattici e proposte di nuovi percorsi formativi pensati per le insegnanti e gli insegnanti, per le studentesse e gli studenti e per le famiglie, con la finalità di avviare attività di contrasto agli stereotipi e alle discriminazioni. Il portale sarà anche un utile strumento per la condivisione di buone pratiche proposte dalle istituzioni scolastiche e dalle associazioni da sempre impegnate in attività di sensibilizzazione alla parità tra i sessi e al rispetto delle differenze e al contrasto di ogni forma di violenza. Il mondo della scuola affronta ogni giorno tali criticità attraverso la costruzione di una comunità inclusiva che riconosce le diversità di ciascuno. È la prima comunità formativa dei futuri cittadini e luogo importantissimo per la crescita e la costruzione dell'identità di ciascuna persona. Così, le scuole favoriscono la costruzione dell'identità sociale e personale da parte dei bambini e dei ragazzi, il che comporta anche la scoperta della relazione con l'altro sesso e del proprio orientamento sessuale. Introdurre il tema della violenza di genere in classe significa prima di tutto sensibilizzare ragazzi e ragazze sulla necessità del cambiamento nei comportamenti sociali e culturali fra donne e uomini.

8.2.1. IL RUOLO DEI DOCENTI NELL'EDUCAZIONE ALLA PARITÀ DI GENERE

Per eliminare pregiudizi, costumi, tradizioni e qualsiasi altra pratica basata sull'idea dell'inferiorità della donna o su modelli stereotipati è quindi importante prendere in considerazione anche il "curriculum nascosto" (l'insieme di contenuti didattici non formali, non riscontrabili nel curriculum ufficiale, ossia comportamenti e atteggiamenti che sono consciamente e inconsciamente trasmessi a studenti/esse), anche a

partire dal linguaggio che si usa. È di fondamentale importanza quindi capire quali debbano essere le conoscenze e le competenze che le/gli insegnanti dovranno acquisire per educare al contrasto alla violenza di genere le studentesse e gli studenti.

Ogni offerta formativa che intenda evitare sterili riduzionismi e ispirarsi ai principi della complessità non può fare a meno d'individuare almeno tre aree di studio:

1. *L'area teorica*, oltre a dare un quadro storico-culturale su come stereotipi e pregiudizi sessisti si siano costruiti e riprodotti nel tempo, può fornire all'insegnante le coordinate che gli/le permettano di comprendere i processi cognitivi sottesi all'acquisizione di tali categorie mentali onde evitare di attribuire la loro esistenza a fattori puramente biologici e strettamente correlati al sesso. Inoltre, i/le docenti possono entrare in contatto con gli aspetti di cui si occupa la pedagogia di genere sintetizzabili nel «rilevare i modelli impliciti di bambine e bambini cui fanno riferimento quotidianamente le insegnanti, le educatrici, le famiglie; osservare come quei modelli si traducano nella pratica (regole, rinforzi, sanzioni, ecc.); [...] studiare i legami tra l'educazione di genere, praticata oggi comunemente, e il mondo globale dell'educazione (le traiettorie, gli obiettivi, ecc.), al fine di verificarne congruenze e lontananze»¹;
2. *L'area didattico-disciplinare*, invece, affronta l'aspetto più pragmatico della professione, cercando di rispondere ai bisogni di esperire buone pratiche d'insegnamento-apprendimento e nuove metodologie/strategie didattiche a cui rifarsi nella messa a punto delle attività curricolari. È questo un momento molto atteso dai/dalle insegnanti in formazione. Il prendere coscienza che esistono strade alternative a quelle solitamente intraprese sollecita i docenti a rimettersi in gioco, a sperimentare in prima persona modalità di lavoro inesplorate. Gli approfondimenti di carattere didattico-disciplinare aiutano poi a individuare i punti di criticità e quelli di forza che ogni disciplina ha rispetto alle tematiche di genere. Dato che la «strada consigliata» per un'adeguata educazione al genere è quella inter/transdisciplinare ogni ambito di studio ha il «dovere» di fare la sua parte generando spazi di crescita tanto per le femmine quanto per i maschi, evitando di riproporre i dannosi squilibri che, in passato, hanno originato la cultura sessista e antropocentrica;
3. la terza area, infine, attiene alle *competenze riflessive e meta-riflessive* di cui l'attuale professionista dell'educazione non può fare a meno². Al suo interno viene favorita l'attivazione di processi d'analisi e autoriflessione sulle capacità, idee e credenze personali, sui comportamenti d'insegnamento-apprendimento. Essa stimola l'insegnante a una conoscenza critica di sé stesso/a e della propria identità di genere da affiancare a un ripensamento della propria professionalità, dei principi su cui la stessa si fonda e, soprattutto, delle finalità a cui deve mirare. Una riflessione costante sul proprio «sapere-saper fare-saper essere» guiderà progressivamente docenti femmine e maschi a

1. L. Leonelli, *La pedagogia del genere in Italia. Dall'uguaglianza alla complessificazione*, in «Ricerche di pedagogia e didattica», 6, 2011, p. 14 (<https://rpd.unibo.it/article/view/2237/1615>).

2. D. A. Schon, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

“scrollarsi di dosso” quei retaggi della cultura patriarcale che continuano a insinuarsi “indisturbati” nei loro linguaggi, nei loro atteggiamenti e nei contenuti delle discipline che insegnano. Queste nuove condizioni dell’agire scolastico aiuteranno alunne/i a crescere in una società più libera e più responsabile dove le diversità di genere (e non solo) avranno una nuova ragione e dignità d’essere.

8.3

Metodologie e strumenti didattici a disposizione del docente:
dall’educazione alla parità di genere al contrasto ad ogni forma di violenza

8.3.1. METODOLOGIE DIDATTICHE

Partire dalla realtà: analizzare un caso di studio

Una modalità efficace per esplorare la dimensione del genere e connetterla agli ambiti disciplinari è quella di invitare ragazze e ragazzi a confrontarsi con l’analisi di casi concreti in cui la dimensione del genere si è rivelata particolarmente significativa, per esempio in un evento storico o nel percorso biografico di un/a pensatore/trice. L’analisi dei casi, infatti, consiste nel presentare la descrizione di una situazione problematica relativa a fatti accaduti in un ambiente reale al fine di far riflettere le studentesse e gli studenti in classe. Data la sua stretta connessione con la realtà, questa metodologia favorisce: la capacità di analizzare un’azione; il saper prendere decisioni in tempi reali; la partecipazione attiva a una discussione di gruppo, dove si impara a saper esporre con chiarezza e immediatezza diversi punti di vista e soluzioni alternative.

Alla ricerca del genere: utilizzare una metodologia di ricerca di gruppo

Uno strumento particolarmente efficace per esplorare la dimensione del genere è la ricerca di gruppo. Troppo spesso, infatti, da un lato studenti e studentesse sono abituati/e a “ricevere nozioni” dall’insegnante senza avere parte attiva nella costruzione del sapere, dall’altro lo studio si configura come un percorso individuale nel quale rischia di mancare il confronto e la discussione sia con i/le pari che con l’insegnante. Per integrare una prospettiva di genere, invece, è necessario stimolare il senso critico e la capacità di lettura del reale di ragazzi e ragazze nonché stimolare il confronto mettendo in gioco i rapporti di genere all’interno dello stesso gruppo classe, insegnanti inclusi/e. Scegliere un percorso di ricerca, dunque, permette di responsabilizzare i/le ragazzi/e nel processo di costruzione del sapere, di formarsi una propria opinione e, successivamente, di doverla negoziare e ridefinire nella relazione con il gruppo. Il “lavoro di gruppo”, infatti, permette il riconoscimento, lo sviluppo, il rafforzamento e la valorizzazione delle capacità relazionali e comunicative dei partecipanti, nonché la capacità più preziosa e difficile, quella dell’ascolto.

*Scoprire il genere attraverso le immagini:
utilizzare la metodologia della visualizzazione*

Fra le metodologie non frontali più comunemente utilizzate c'è quella della visualizzazione, che prevede l'utilizzo di immagini di vario genere o filmati (film, video, documentari ecc.) come materiale didattico. La visualizzazione fa riferimento al vedere come processo mentale per selezionare, riconoscere e interpretare. La funzione dell'immagine è sia di tipo sostitutivo, perché l'immagine suscita una reazione emotiva in quanto surrogato della realtà, sia di tipo documentario: l'immagine ha uno scopo conoscitivo, che si pone al servizio della realtà; infine anche di ordine estetico: l'immagine ha finalità artistiche. L'utilizzo delle immagini sollecita un'elevata attivazione della persona, sul fronte del pensiero, così come sul fronte delle emozioni. È proprio questo ordine di stimolazioni che crea le condizioni per l'avvio di un significativo processo di apprendimento.

Connettere il personale e il pubblico: raccogliere le storie della propria famiglia

Un'ulteriore metodologia didattica consiste nel connettere alcuni argomenti disciplinari alle esperienze personali e familiari di ragazzi e ragazze. Questo, infatti, può permettere loro di radicare alcune competenze e nozioni, apprese in classe, alla propria storia quotidiana e di avere una comprensione dei fenomeni studiati meno astratta. Si può usare questa metodologia per esplorare la storia sociale dei costumi e delle relazioni di genere nella storia italiana. L'obiettivo è quello di invitare i/le ragazzi/e a riflettere su come le aspettative sociali e le modalità relazionali sui e tra i generi si modificano nel corso del tempo e come sono prodotti da precise configurazioni storiche e culturali.

La peer education nella comunità scolastica

Il presupposto metodologico attraverso cui sviluppare le attività educative e, allo stesso tempo, buona pratica da usare nei progetti all'interno dell'ambiente scolastico è quello della *peer education* e, più in generale, di modalità interattive ed esperienziali di coinvolgimento dei/delle partecipanti. Infatti è necessario affrontare temi come gli stereotipi di genere, il sessismo, le diverse forme di violenza, fortemente connessi al retaggio culturale, mediante attività che portino i partecipanti a elaborare un proprio costrutto e a confrontarsi con gli altri, anziché attraverso lezioni teoriche frontali. Si richiede quindi una partecipazione attiva, che permetta agli adolescenti di essere protagonisti dell'intero processo e di scambiarsi opinioni discutendo tra di loro su aspetti rilevanti della loro vita. La *peer education* costituisce una proposta educativa in base alla quale alcuni membri di un gruppo vengono formati per svolgere un ruolo di educatore e tutor per il gruppo dei propri pari. Per questo favorisce relazioni migliori all'interno del gruppo e promuove l'instaurarsi

di un rapporto di apprendimento e educazione reciproca. La *peer education* è un insieme di metodi che mirano alla prevenzione e alla formazione e che si fondano sulla partecipazione paritaria di gruppo, promuovendo un'educazione alla cittadinanza attraverso il dialogo libero e costruttivo tra i pari. Questo aspetto è di fondamentale importanza non solo per incoraggiare lo sviluppo della persona nella pienezza della sua identità e delle sue competenze, ma anche per rafforzare il tessuto sociale delle comunità in cui si vive. Nel gruppo di pari il sistema di comunicazioni e relazioni è interamente partecipato e condiviso tra tutti i componenti allo stesso modo. In una prima fase, dunque, la *peer education* riconosce l'importanza del ruolo svolto dagli adulti, sebbene il rapporto adulto-adolescente venga collocato sul piano dell'interazione e della partecipazione attiva e costruttiva. L'adulto ha il compito di lavorare sulle competenze trasversali ed empatiche dei giovani quale presupposto attraverso cui le/i ragazze/i possano essere protagonisti della vita sociale, oltre che dare alcune informazioni di base sul tema oggetto dell'intervento (nel nostro caso la violenza di genere). Già in questa fase le attività proposte sono un'occasione di discussione tra le/gli adolescenti che mirano a valorizzare la condivisione e le potenzialità insite in un gruppo di pari. Il gruppo dei pari è fondamentale nella socializzazione: esistono differenze su base esperienziale che permettono un passaggio di conoscenze e vissuti che però è orizzontale, tra pari, svolto in un'ottica di cooperazione e solidarietà. Nella seconda fase del laboratorio, poi, i ragazzi e le ragazze che, su base volontaria, decidono di assumere un ruolo di *peer educator* potranno sperimentare in prima persona che cosa significa trasmettere esperienze, vissuti, sentimenti agli altri e approfondire i contenuti tramite la discussione, il confronto e lo scambio di esperienze in virtù di una relazione con i coetanei.

8.3.2. STRUMENTI DIDATTICI

Il *Glossario del genere* è un vocabolario che serve per esplorare concetti e idee nell'ambito degli studi di genere e delle pari opportunità. Di seguito un esempio, preso in prestito dal lavoro realizzato a cura dell'associazione Il Progetto Alice, nel quale vengono elencate le definizioni di una serie di vocaboli:

- *autodeterminazione*: atto con cui la persona si determina liberamente e autonomamente, espressione della libertà positiva delle donne e degli uomini, quindi della responsabilità e dell'imputabilità di ogni suo volere e azione;
- *azioni positive*: misure indirizzate a un gruppo particolare al fine di eliminare e prevenire la discriminazione o di compensare gli svantaggi derivanti dagli atteggiamenti, dai comportamenti e dalle strutture esistenti (talvolta è detta anche discriminazione positiva);
- *bisessuale*: persona che si sente affettivamente e sessualmente attratta da persone di entrambe i sessi;
- *coming out* ("rivelarsi"): espressione che si usa per indicare la decisione di una persona gay, lesbica o bisessuale di rendere pubblico il proprio orientamento sessua-

le. Il *coming out* è un processo continuo e mai concluso, perché a ogni nuovo incontro lesbiche e gay devono decidere se rendere noto o meno il proprio orientamento sessuale;

– *differenza di genere*: l'ipotesi della differenza di genere nasce dagli "studi delle donne" e fa riferimento a due presupposti: le definizioni della femminilità e della mascolinità corrispondono a due complesse costruzioni sociali – del genere maschile e femminile – le quali hanno rielaborato, in maniera differente nel tempo e nello spazio, le capacità biologiche dei due sessi, utilizzandole per definire una gerarchia sociale fra le donne e gli uomini, storicamente a scapito delle prime; le donne e gli uomini hanno nel tempo tratti culturali e competenze sociali differenti che, una volta liberati del segno dell'inferiorità sociale femminile, possono concorrere a un processo di "sessuazione" della società, che ne costituirebbe un arricchimento, in termini sia culturali che morali;

– *differenza sessuale*: l'essere differenti sessualmente. Nella cultura patriarcale la differenza sessuale, soltanto alle donne, è di norma considerata in negativo: l'essere donna è rappresentato come mancanza, come "non essere" ciò che fonda e dà valore all'umanità, cioè il maschile;

– *discriminazione di genere*: il termine si riferisce alle forme principali di discriminazione, che vanno dall'esclusione delle donne dai principali programmi di sviluppo alle disuguaglianze nei salari, alla violenza psicologica e sessuale. Nella sua forma più diffusa, si può riassumere nella distribuzione largamente disuguale delle risorse, siano esse cibo, credito, educazione, lavoro, informazione, formazione;

– *diversità*: essere diverso, cioè disuguale e distinto. Se usato come sinonimo di differenza, forse vale la pena notare come il termine "diversità" abbia, nella sua etimologia, una valenza negativa: dal latino *diversus*, participio passato del verbo *divertere* ("deviare"). In sostanza il diverso è chi devia dal modello, dalla norma accettata come generale. Valore negativo che resiste comunque nel tempo e infatti il diverso per antonomasia, oggi, è lo straniero, colui dal quale la comunità, il gruppo deve difendersi per mantenere la propria identità e, nell'accezione più esasperata, la propria stessa sopravvivenza. Ciò di cui non si tiene conto, soprattutto quando ci si richiama a una naturalità dell'esclusione del diverso come condizione di sopravvivenza, è che, proprio in natura, quanto più gli organismi sono complessi tanto più unità e diversità sono termini che non si escludono, ma si associano e l'uomo, forse il più complesso degli esseri viventi, è biologicamente determinato da un principio di unità/diversità;

– *empowerment*: processo che permette l'acquisizione di poteri e responsabilità, l'accesso alle risorse e lo sviluppo delle capacità individuali per partecipare attivamente al mondo economico, sociale, politico;

– *eterosessuale*: persona che si sente affettivamente e sessualmente attratta da persone di sesso diverso;

– *gay*: persona che si sente affettivamente e sessualmente attratta da persone del suo stesso sesso; è un termine usato per lo più per descrivere gli uomini omosessuali;

- *genere* (gender): il genere è un termine che fa riferimento a un sistema di ruoli e di relazioni fra uomini e donne, che si forma attraverso un processo nel quale persone di sesso maschile e femminile entrano nelle categorie sociali di uomini e donne, categorie determinate dal contesto economico, sociale e storico, politico e culturale;
- *analisi di genere*: consiste in un esame sistematico dei ruoli, delle relazioni e dei processi, focalizzato sulle disuguaglianze fra donne e uomini nel potere, nel reddito, nel lavoro in tutte le società. L'analisi di genere è fondamentale per orientare azioni e interventi verso una prospettiva di genere;
- *cecità di genere*: s'intende una non conoscenza o difetto nell'affrontare una dimensione di genere. Le persone che non riescono a riconoscere il genere come una chiave determinante delle scelte disponibili per le donne e per gli uomini;
- *impatto di genere*: la valutazione dell'impatto di genere consiste nell'esame degli effetti differenti, per donne e uomini, dei progetti politici, con il proposito di adattare quei progetti in modo da neutralizzare gli effetti discriminanti e promuovere invece quelli di eguaglianza fra i generi;
- *neutro rispetto al genere*: quando non ci sono differenze di impatto negativo o positivo per la relazione di genere e la parità fra uomini e donne;
- *identità sessuale*: è parte della comprensione profonda che una persona ha di sé stessa come essere sessuato, di come si percepisce e come vuole essere percepito dagli altri. Include quattro componenti: il sesso biologico (se si è fisicamente maschi o femmine o, come nel caso dell'intersessualità, se si presentano i caratteri sessuali primari e secondari di entrambi), il sesso sociale inteso come ruolo di genere (modo di vestire, linguaggio del corpo e comportamenti che sono classificati come "maschili" e "femminili" in una determinata cultura), il sesso psicologico (la convinzione interiore di essere un uomo, una donna o entrambi come per le persone transgender) e l'orientamento sessuale (l'attrazione erotica e affettiva verso un sesso, l'altro o entrambi). Non necessariamente questi aspetti dell'identità sessuale sono congruenti fra loro;
- *lavoro di cura*: tutte quelle attività, retribuite e non, che hanno come finalità la cura della persona. Il suo svolgimento comporta sempre una relazione con un'altra persona. Il lavoro di cura può essere considerato un'antica competenza delle donne. Il lavoro di cura è una parte del lavoro domestico familiare e ne costituisce l'elemento connettivo;
- *lavoro domestico*: è quello svolto a favore di una comunità familiare o di altre comunità sociali come convitti, collegi e caserme;
- *lesbica*: donna attratta fisicamente ed emotivamente da un'altra donna;
- *LGBTQ*: si tratta di una abbreviazione frequentemente usata a livello internazionale per indicare i gruppi o le tematiche connesse alla pluralità affettiva e sessuali. L'acronimo indica le parole: lesbica, gay, bisessuale, transessuale e queer;
- *linguaggio*: il linguaggio non è neutro, in esso spesso viene data voce a un solo soggetto, apparentemente neutro universale, ma in realtà maschile. L'abitudine a

esprimere concetti con il maschile plurale fa sì che si facciano verifiche e analisi senza approfondire le differenze tra donne e uomini;

- *mainstreaming*: è l'integrazione delle condizioni, delle priorità e dei bisogni propri delle donne e degli uomini in tutte le politiche, al fine di promuovere attività fondate sull'uguaglianza tra donne e uomini, ma anche mobilitare tutte le politiche e le misure generali al solo scopo di realizzare l'uguaglianza, tenendo conto, al momento della pianificazione, della loro incidenza sulla situazione specifica di donne e uomini e, al momento della loro implementazione, delle loro ricadute e della loro valutazione;

- *molestie sessuali*: pratica non desiderata di natura sessuale o altra condotta basata sul sesso che incide sulla dignità di donne e, talvolta, di uomini. In questa categoria possono essere incluse le molestie sul lavoro esercitate da superiori e colleghi;

- *multiculturalismo*: coesistenza di più culture, intese anche come libertà di scelte e di proposte culturali diverse, all'interno di una singola società. In breve, come sostiene Z. Bauman, significa separare la cittadinanza dall'appartenenza culturale dei cittadini e presupporre che la diversità culturale non ostacoli la partecipazione alla vita pubblica. Alcuni propongono di eliminare questo termine perché, a loro avviso, nasconde l'idea di coesistenza senza scambio fra le diversità, una separatezza che preclude attraversamenti e contaminazioni reciproche, il che, alla fine, evoca una immagine di mondi culturali contigui e relativamente chiusi;

- *omofobia*: questo concetto descrive un insieme di emozioni negative nei confronti di lesbiche, gay o bisessuali, quali ansia, disgusto, avversione, rabbia, disagio e paura. Si tratta di una sorta di avversione verso l'omosessualità che comprende valori e norme culturali che contraddistinguono gli omosessuali come qualcosa di cui aver paura. L'omofobia è spesso responsabile di atti di violenza o di abuso nei confronti delle persone omosessuali e può essere combattuta attraverso una educazione alla differenza e alla pluralità dei desideri erotici e affettivi;

- *omologazione*: l'essere omologato, cioè reso conforme a un modello stabilito e, in quanto tale, approvato dall'autorità competente. Per questo motivo i processi di omologazione sono processi violenti e impoverimento dei soggetti che li subiscono poiché si presentano come unidirezionali e, generalmente, acritici rispetto al modello stabilito. Spesso confusa o camuffata sotto forma di integrazione sociale, è sempre un'operazione da evitare perché nega valore e senso a culture, comportamenti e tradizioni altre rispetto a quelle appartenenti ai gruppi che esercitano potere. Processi di omologazione, per esempio, sono quelli subiti dalle comunità nomadi costrette a diventare sedentarie per poter godere dei diritti più elementari;

- *omosessuale*: persona che si sente affettivamente e sessualmente attratta da persone dello stesso sesso;

- *orientamento sessuale*: l'attrazione sessuale, emotiva e affettiva, per i membri del sesso opposto, dello stesso sesso o entrambi; può essere omosessuale, bisessuale o eterosessuale;

- *pari opportunità*: si intende l'uguaglianza di opportunità tra persone singole o

gruppi di persone. Può intendersi anche come assenza di ostacolo alla partecipazione economica, politica e sociale a motivo del sesso;

– *prostituzione*: parola derivata dal latino *prostituere*, che significa “collocare davanti, mettere in mostra, esporre”, senza alcun riferimento a transazioni mercantili. Nell’uso comune, commercio delle prestazioni sessuali. In termini legali, la parola “prostituzione” si riferisce solo a quelle persone che si impegnano apertamente nella transazione economica fra la prestazione sessuale e un tot pattuito di denaro o di beni utili;

– *quota*: una proporzione definita o parte di posti, seggi o risorse da ricoprire o assegnare a un gruppo specifico, in genere in base a certi ruoli o criteri, mirata a correggere precedenti squilibri, di solito nelle posizioni dirigenziali o nell’accesso alla formazione di opportunità o lavori;

– *reti di donne*: collegamenti di donne nella sfera pubblica. Esistono molte reti a livello locale e molte si sono costituite a livello nazionale ed europeo anche a fronte di programmi comunitari e intervento formativi;

– *ruolo di genere*: l’insieme di aspettative e ruoli su come gli uomini e le donne si debbano comportare in una data cultura e in un dato periodo;

– *scelta*: il termine “scelta” non significa superare tutti i vincoli dati da una determinata situazione, ma agire all’interno di questi vincoli salvaguardandone il più possibile la propria libertà e autonomia. C’è quindi una mediazione a volte necessaria tra i propri desideri e i vincoli posti dall’ambiente esterno, bisogna saper valutare se la mediazione è accettabile o l’accettazione della scelta proposta da altri porta alla rinuncia e realizzazione dei propri desideri;

– *segregazione occupazionale*: la concentrazione di donne e uomini in diversi tipi e livelli di attività e occupazione che vede le donne confinate in una gamma più ristretta di occupazioni (segregazione orizzontale) rispetto agli uomini e ai livelli più bassi (segregazione verticale);

– *sexso biologico*: l’appartenenza biologica al sesso maschile o femminile determinata dai cromosomi sessuali;

– *stereotipi di genere*: sono stereotipi sia positivi che negativi espressi nei confronti di donne e uomini. Il più delle volte è il maschile che si impone sul femminile e in un’ottica contrapposta a carattere speculare le caratteristiche positive degli uomini prevalgono su quelle delle donne, alle quali generalmente vengono fatte corrispondere caratteristiche negative se paragonate a quelle dell’altro sesso;

– *stereotipi sessisti*: pregiudizi e costrutti mentali e sociali delle società patriarcali che valorizzano e disprezzano il sesso femminile. Sono stereotipi di genere negativi utilizzati nei confronti di donne e ragazze;

– *studi sulle donne/di genere*: un approccio accademico, di solito interdisciplinare, all’analisi della situazione delle donne e dei rapporti di genere come anche della specificità di genere delle diverse discipline;

– *transessuale*: il termine definisce una persona che non si riconosce con il proprio sesso biologico, ma si sente del sesso opposto. Ad esempio una persona che è nata uo-

mo e come tale registrata all'anagrafe e riconosciuta a livello sociale, familiare, che si sente a livello di identità una donna. La transessualità può essere sia M to F (da uomo a donna) che F to M (da donna a uomo);

- *transgender*: per comprendere il significato di “transgenderismo” è necessario abbandonare le dicotomie di genere (maschile e femminile) proprio perché il significato di “transgender” indica “oltre il genere” e implica il collocarsi fuori dal genere maschile e dal genere femminile. Questa definizione tende a comprendere svariati modi di essere e di percepirsi delle persone, che hanno in comune il non riconoscersi in modo netto e chiaro nell'uno o nell'altro genere. Alcune persone transgender possono decidere di compiere una parte della transizione, oppure non riconoscersi né come uomo né come donna, oppure riconoscersi come uomo o come donna, ma desiderare di mantenere degli elementi di entrambi i sessi;

- *uguaglianza fra i sessi*: il concetto implica che tutti gli esseri umani sono liberi di sviluppare le loro abilità personali e di compiere scelte senza le limitazioni imposte da rigidi ruoli di genere e che i diversi comportamenti, aspirazioni e bisogni delle donne e degli uomini sono considerati, valutati e incoraggiati in misura eguale;

- *violenza connessa al sesso*: qualsiasi forma di violenza derivante dall'uso o dalla minaccia di coercizione fisica o emotiva, compresi lo stupro, i maltrattamenti al coniuge ed extraconiugali, le molestie sessuali, l'incesto e la pedofilia;

- *violenza in ambito domestico*: qualsiasi forma di violenza fisica, sessuale o psicologica che mette in pericolo la sicurezza o il benessere di un componente della famiglia e/o l'uso di violenza fisica o emozionale o la minaccia di violenza fisica, tra cui la violenza sessuale, all'interno della famiglia o del nucleo familiare. In questa definizione rientrano la violenza sui bambini, l'incesto, la violenza coniugale nei confronti delle donne, la violenza sessuale o altre forme di maltrattamento di qualsiasi componente del nucleo familiare;

- *women's studies*: sono percorsi di studio e di ricerca, avviati alla fine degli anni Settanta e orientati all'esperienza e alla condizione delle donne (nella famiglia, nel lavoro, nella politica, i temi della soggettività, delle identità collettive, della mobilitazione, dell'intellettualità).

8.3.3. KIT DIDATTICI

I kit didattici sono veri e propri strumenti educativi, pronti all'uso da parte degli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado (il linguaggio dovrà essere modulato tenendo presente i destinatari). Il kit, con le sue parole e le sue schede, andrebbe immaginato come una piccola valigia contenente l'indispensabile per un viaggio, un viaggio che può variare a seconda degli interessi e delle curiosità che contraddistinguono un viaggiatore/una viaggiatrice da un altro/a. Per questa ragione, il kit non è organizzato secondo un ordine prestabilito, fisso, dal momento che il suo utilizzo dipenderà esclusivamente da che cosa l'insegnante e la sua classe vorranno esplorare. Non è un caso, infatti, che ogni scheda, avendo al suo interno continui rimandi ipertestuali ad

altre parole, è pensata per non essere esaustiva di per sé, ma per essere comprensibile attraverso un approccio circolare al kit, in cui non esistono punti di partenza e punti di arrivo definitivi e, soprattutto, veri per tutti. Per questo motivo, non esiste un unico modo per servirsi del kit.

Di seguito, qualche proposta di itinerario di viaggio:

- un itinerario storico/giuridico è consigliato se al centro del proprio interesse c'è la ricostruzione della cornice giuridica nell'ambito della quale si è storicamente evoluto il concetto di violenza di genere, nelle sue declinazioni più comuni, in Italia, in Europa e nel mondo. Tappe consigliate: Convenzione di Istanbul – Femminicidio – Violenza sessuale – (Cyber)Stalking;
- un itinerario linguistico/culturale è adatto se la necessità principale è, oltre a fare chiarezza sul significato delle parole che descrivono la violenza di genere e che ambiscono a essere universalmente riconosciute, capire come un uso corretto del linguaggio possa favorire la conoscenza delle radici profonde del fenomeno. Tappe consigliate: Violenza di genere – Genere – Stereotipo di genere – Potere – *Mainstreaming* di genere;
- un itinerario sociale/civile è appropriato se l'esigenza è quella di riflettere sull'esperienza affettiva e relazionale delle singole persone, donne e uomini, non solo in una dimensione privata e intimistica, ma che sappia tradursi in un percorso più consapevole della propria condizione di cittadine e cittadini. Tappe consigliate: Corpo – Identità di genere – Relazione di coppia – Assertività – Sessualità – Orientamento sessuale/Omofobia.

8.4

Buone pratiche e progetti di sensibilizzazione al contrasto della violenza di genere in Italia

8.4.1. OPPORTUNITÀ PARI?

Il progetto “Opportunità Pari?” (2017)³ ha coinvolto un'ampia rete di scuole (circa 1.200 studenti), enti e associazioni di due regioni pilota (Veneto e Lazio), creando strumenti innovativi e prevedendo la partecipazione e la presentazione pubblica ad eventi di portata nazionale e internazionale (riquadro 8.1).

Per l'annualità 2018/19 è stato bandito un nuovo progetto dal titolo *Comunicatio Manifesta*⁴. L'ipotesi progettuale coinvolgerà la popolazione giovanile di Roma, Palermo e Milano attraverso la realizzazione di una campagna di informazione e sensibilizzazione sul tema della violenza di genere ideata e prodotta da studenti di istituti scolastici superiori anche in metodologia di *peer-to-peer education*, mediante l'utilizzo di differenti linguaggi artistici e nuove tecnologie indirizzati ai loro coetanei.

3. <https://beawarenow.eu/project/opportunita-pari>.

4. <http://beawarenow.eu/comunicatio-manifesta>.

RIQUADRO 8.1

Le scuole	<i>Regione Lazio</i>
partecipanti	<ul style="list-style-type: none"> – Liceo statale classico e scientifico “Democrito” di Roma (ente capofila della rete) – Istituto comprensivo Civitavecchia 2 – Istituto comprensivo “Don Lorenzo Milani” di Cerveteri
	<i>Regione Veneto</i>
	<ul style="list-style-type: none"> – Istituto comprensivo 3 di Bassano del Grappa – Liceo ginnasio “G. B. Brocchi” di Bassano del Grappa – Scuola internazionale “The English International School” di Padova
Metodo	Al centro della metodologia di sensibilizzazione usata dal progetto c’è l’arte partecipativa. L’esperienza che si intende condividere è un’esperienza non contemplativa, ma attiva, che si compie nel momento stesso della sua fruizione ed è precisamente il gesto che viene proposto, richiesto che genera la consapevolezza. L’elemento essenziale di formazione è quello di operare alla “pari” con gli studenti, formandoli e fornendo <i>know-how</i> , dove necessario, accogliendo le loro proposte e le loro diverse forme di creatività – includendo tutte le forme d’arte, da quelle visive al teatro, dalla danza alla musica – anche attraverso una collaborazione sulle modalità di comunicazione e uso delle tecnologie.
Attività	<p>Le attività proposte nelle scuole saranno simili e speculari, ma differenziate per valorizzare le competenze locali e territoriali che la ricchezza della rete di progetto offre. Saranno condotte le seguenti attività:</p> <ul style="list-style-type: none"> – laboratori giuridici sui temi della Convenzione di Istanbul e della parità di genere, condotti da docenti esperti dell’Università Ca’ Foscari di Venezia nelle scuole del Veneto e da avvocati ed esperti dell’associazione Garçon nelle scuole del Lazio; – laboratori di arte partecipativa finalizzata a offrire strumenti conoscitivi e stimolare la loro creatività per veicolare messaggi positivi contro le discriminazioni e le violenze di genere. Gli strumenti formativi che verranno proposti ai ragazzi nel corso dei laboratori artistici sono: scultura, regia, sceneggiatura, fotografia, danza e cinema; – un evento finale regionale è stato organizzato in ciascuna regione in forma di installazione o performance, finalizzato a sensibilizzare l’intera popolazione studentesca, tutto il corpo docente, i genitori e le famiglie degli studenti e, laddove possibile, l’intera comunità locale (cittadini, istituzioni, associazionismo), rispetto al tema di progetto attraverso gli strumenti creati e ideati dagli studenti.
Obiettivi del progetto	Obiettivo dell’intervento, coerentemente alle finalità del bando, è contribuire a un progressivo recepimento e applicazione, sul piano socio-culturale, del Piano d’azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere attraverso «l’educazione alla parità e al rispetto delle differenze, in particolare per superare gli stereotipi che riguardano il ruolo sociale, la rappresentazione e il significato dell’essere donne e uomini, ragazze e ragazzi, bambine e bambini nel rispetto dell’identità di genere, culturale, religiosa, dell’orientamento sessuale, delle opinioni e dello status economico e sociale, sia attraverso la formazione del personale della scuola e dei docenti sia mediante l’inserimento di un approccio di genere nella pratica educativa e didattica».

(segue)

RIQUADRO 8.1 (*segue*)

Obiettivi specifici	<ul style="list-style-type: none"> – Offrire a docenti e insegnanti delle scuole coinvolte momenti di approfondimento sul tema, nei suoi aspetti socio-culturali e legislativi (con riferimento sia allo scenario internazionale che allo specifico contesto nazionale e regionale di intervento), ma anche stimoli e strumenti pratici per l'utilizzo delle arti e delle nuove tecnologie nella didattica in forme partecipative e coinvolgenti per gli studenti. – Promuovere modalità informali di educazione alla parità tra gli studenti delle scuole, adottando metodologie di arte partecipativa che favoriscano la diretta appropriazione e rielaborazione creativa dei principi e dei valori del rispetto delle differenze e del contrasto ad ogni forma di discriminazione e violenza, anche nelle sue forme più subdole (cyberbullismo). – Incoraggiare occasioni di confronto e scambio intergenerazionale sul tema tra gli studenti, i genitori e le famiglie, favorendone modalità di coinvolgimento indiretto durante l'attività laboratoriale e una partecipazione diretta nella presentazione pubblica finale dei lavori.
I partner del progetto	<ul style="list-style-type: none"> – L'associazione culturale BEAWARENOW, con sede a Roma, impegnata da anni sul tema della violenza di genere attraverso attività di sensibilizzazione pubblica e educazione nelle scuole e nelle università in Italia e all'estero, mediante la metodologia dell'arte partecipativa. L'associazione ha ideato la proposta progettuale in accordo con la scuola capofila, coinvolgendo le altre realtà associative e le istituzioni scolastiche e universitarie. – L'Università Ca' Foscari di Venezia, Dipartimento di Economia che vanta una profonda expertise a livello nazionale e internazionale sui temi della Convenzione di Istanbul e potrà fornire i contenuti conoscitivi e culturali più adatti per la formazione di docenti e studenti. – La onlus Methexis di Roma promuove l'incontro tra cinema e formazione attraverso la realizzazione di rassegne tematiche e la visione guidata di film e documentari, con l'obiettivo di avvicinare i giovani a temi di grande attualità come la tutela dei diritti umani e del dialogo interculturale. – L'associazione Garçon di Civitavecchia, associazione di promozione sociale, antenna locale della piattaforma europea Eurodesk, formata da insegnanti, avvocati, operatori psico-sociali, impegnata da anni in attività educative e formative nelle scuole del territorio e in contesti di disagio giovanile (ad esempio nell'Istituto penale minorile di Casal del Marmo).
Prodotti finali	<ul style="list-style-type: none"> – Spot video che avranno una durata standard di 60-90 sec. (formato video Quicktime full HD trasformato poi in mp4 per messa online sul sito). – Un canale YouTube che diventi contenitore di tutti gli spot e dei backstage considerati come approfondimenti, che segua tutto il processo creativo. – Gli studenti hanno realizzato una serie di spot/video di carattere sociale per affrontare il tema della violenza di genere con evidenti componenti di creatività e possibilità di comunicazione e diffusione. Gli elementi costitutivi sono: ideazione, testo, musica, immagini, scenografia, recitazione, grafica, produzione video. Le diverse forme di arte e artigianalità saranno scelte dagli studenti secondo le preferenze e le affinità personali*.

RIQUADRO 8.1 (*segue*)

Modalità di diffusione del progetto I diversi elaborati prodotti dagli studenti (spot/video/cortometraggi/backstage) unitamente ai contenuti formativi sui temi legati alla Convenzione di Istanbul saranno registrati su una piattaforma digitale creata *ad hoc*. Inoltre sono stati diffusi in rete (social network, YouTube, Twitter, Facebook, siti istituzionali) e attraverso tutti i canali di comunicazione (stampa e canali TV nazionali e locali). In particolare, sono stati individuati tra gli studenti quelli con *know-how* specifico sulle diverse forme di comunicazione web, i cosiddetti youtubers, che possano diventare promotori e comunicatori virali degli spot.

* <https://www.youtube.com/channel/UC-GIOHBF558vNdwplz5Uzeg/videos>.

8.4.2. LOG-IN PROJECT

Il progetto Log-in (*Laboratories On Gender violence In New media, 2013-14*)⁵ è stato finanziato dal programma europeo DAPHNE della Commissione europea e ha preso avvio nel gennaio 2013 per una durata complessiva di 24 mesi. Il progetto è stato sostenuto da un'ampia partnership: Comune di Modena (soggetto capofila), Centro documentazione donna di Modena – IT, Mediterranean Institute of Gender Studies – CY, Women's issues information centre – LT, Association for Liberty and Equality of Gender – RO (riquadro 8.2).

RIQUADRO 8.2

Costruzione del progetto Il progetto ha avuto l'obiettivo di avviare un processo trasformativo in cui tutti sono coinvolti e sono parte attiva (insegnanti, genitori, studenti, associazioni, istituzioni pubbliche ecc.), per questo è necessaria una forte condivisione degli obiettivi e della metodologia da parte di tutti i soggetti interessati.

Metodologia *Peer education*: il presupposto metodologico attraverso cui sono state sviluppate le attività è quello dell'educazione fra pari e, più in generale, di modalità interattive ed esperienziali di coinvolgimento dei/delle partecipanti. Essere parte attiva del processo significa per i giovani capire che possono essere "cittadini e cittadine" responsabili e quindi farsi carico di un problema per cercare di mettere in atto un processo di cambiamento.

Tematiche affrontate Violenza di genere, stereotipi di genere, relazione uomo/donna, la delegittimazione della donna, comprendere il senso della cittadinanza attiva, comunicazione, social network e violenza di genere.

(*segue*)

5. <https://www.comune.modena.it/progetto-login>.

RIQUADRO 8.2 (*segue*)

Numero incontri	6
Monitoraggio e verifica	Il sistema realizzato nell'ambito del progetto Log-in è stato complesso e strutturato in varie fasi ex-ante, in itinere ed ex-post e ha previsto la rielaborazione statistica di tutti i questionari raccolti nelle quattro realtà, per complessivi 3.500 questionari, sia da un punto di vista quantitativo che qualitativo.

8.4.3. CONOSCERE AL DI LÀ DEGLI STEREOTIPI

Nel 2015 il Centro Donna Padova ha ideato il progetto *Conoscere al di là degli stereotipi* (2018-19)⁶, che ha svolto fino al 2018, per tre anni scolastici consecutivi, in collaborazione con il Rotary Club Padova e l'Ufficio scolastico regionale. Nei tre anni, il progetto ha coinvolto 2.318 studenti e studentesse di 101 classi delle scuole secondarie di primo e secondo grado nella provincia di Padova, strutturando insieme a loro un percorso di consapevolezza sugli stereotipi su uomini e donne, con l'obiettivo di sensibilizzarli sul fenomeno della violenza contro le donne (riquadro 8.3).

RIQUADRO 8.3

Destinatari	Il progetto è rivolto alle classi di studenti e studentesse e agli/alle insegnanti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado della provincia di Padova e si pone come obiettivi generali di favorire la costruzione di relazioni positive tra pari basate sul riconoscimento della diversità di genere e sulla valorizzazione delle differenze tra i sessi, affinché i rapporti si instaurino nel rispetto reciproco, e di promuovere la diffusione di una cultura della non-violenza, con particolare attenzione alla violenza contro le donne.
Obiettivi	<ul style="list-style-type: none"> – Favorire un confronto tra pari, affinché i ragazzi e le ragazze riflettano sulle reali differenze di genere e quelle invece create dalla società in cui vivono. – Aiutare i ragazzi a capire che una relazione positiva è una relazione aperta al dialogo e fondata sul rispetto reciproco e sull'accettazione delle differenze altrui. – Offrire una maggiore consapevolezza sul tema della violenza contro le donne e dare ai ragazzi e alle ragazze gli strumenti per riconoscerla nelle relazioni. – Mettere in luce come il linguaggio che si sceglie di utilizzare connoti il fenomeno della violenza contro le donne, e analizzare gli effetti che questo ha sulla narrazione.

6. http://www.centrodonnapadova.it/images/Progetto_A.S._2018-2019.pdf.

RIQUADRO 8.3 (*segue*)

Tematiche affrontate	<p><i>Conoscere al di là degli stereotipi</i> si distingue in due moduli: il primo dal titolo <i>Stereotipi di genere</i>, e il secondo dal titolo <i>Violenza contro le donne</i>, dedicato esclusivamente alle classi che hanno già affrontato il primo modulo negli anni scolastici precedenti.</p> <p>Sulla base dell'esperienza maturata negli anni, si è ritenuto necessario diversificare i moduli sugli stereotipi di genere sulla base dell'età dei destinatari.</p>
Tempistiche	<p>Ogni modulo è costituito da 3 incontri in classe da 2 ore ciascuno, da svolgersi orientativamente nei seguenti periodi:</p> <ul style="list-style-type: none"> – primo incontro: gennaio/febbraio; – secondo incontro: febbraio/marzo; – terzo incontro: aprile/maggio. <p>La durata di ogni percorso è di 6 ore per ogni classe, da svolgersi nel corso dell'anno scolastico a cadenza bimestrale. I tempi e i modi degli incontri possono essere rimodulati sulla base delle esigenze delle scuole e delle classi partecipanti.</p>

8.4.4. “GENERIAMO PARITÀ” PROGETTI PER LA PREVENZIONE
E IL CONTRASTO ALLA VIOLENZA DI GENERE

Avviso pubblico della Regione Lazio (2017-18), ai sensi della DGR n. 500 del 2017 e della convenzione sottoscritta il 7 novembre 2017 tra la Regione Lazio e la società BIC Lazio S.p.A. (riquadro 8.4).

RIQUADRO 8.4

Oggetto	<p>Con l'avviso pubblico “Generiamo parità” la Regione Lazio ha voluto diffondere la cultura delle pari opportunità, con particolare riferimento alla prevenzione e al contrasto della violenza di genere e al superamento degli stereotipi presso le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, anche in collaborazione con le associazioni che hanno come scopo il contrasto alla violenza sulle donne. Questo avviso pubblico ha rappresentato un valido strumento per sensibilizzare alla cultura del rispetto nelle scuole come elemento decisivo per prevenire e contrastare, alla radice, la violenza contro le donne.</p>
Destinatari	<ul style="list-style-type: none"> – Associazioni di promozione sociale. – Organizzazioni di volontariato. – Istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado.
Finalità	<p>Questo avviso pubblico ha finanziato progetti volti ad informare e sensibilizzare i destinatari degli interventi rispetto al tema della violenza di genere, con le seguenti finalità:</p> <ul style="list-style-type: none"> – salvaguardare la libertà, la dignità e l'integrità di ogni donna;

(segue)

RIQUADRO 8.4 (*segue*)

- Finalità
- Questo avviso pubblico ha finanziato progetti volti ad informare e sensibilizzare i destinatari degli interventi rispetto al tema della violenza di genere, con le seguenti finalità:
- salvaguardare la libertà, la dignità e l'integrità di ogni donna;
 - promuovere la cultura del rispetto dei diritti umani fondamentali e delle differenze di genere;
 - promuovere le relazioni fondate sul principio di uguaglianza sostanziale e di parità di diritti tra uomini e donne tenuto conto della pari dignità e delle differenze di genere;
 - contrastare la cultura basata su relazioni di prevaricazione che supporta e legittima la violenza maschile nelle relazioni intime, nell'ambito familiare, lavorativo e sociale;
 - favorire, attraverso interventi, anche sperimentali, la realizzazione di programmi rivolti al recupero di uomini maltrattanti.
-

Fonti e materiali per fare didattica della storia in prospettiva di genere

di Pamela Giorgi*

I secoli delle donne. Fonti e materiali per la didattica della storia è un volume promosso dalla Società italiana delle storiche (SIS) e a cura di Franca Bellucci, Alessandra F. Celi, Liviana Gazzetta (Biblink, Roma 2019). Si tratta di uno strumento complesso, ma al contempo di notevole maneggevolezza, che integra nella storia, fra i soggetti esclusi, le donne, per indurre al riequilibrio dei valori nell'educazione e nella vita sociale. È quindi uno strumento pensato per affrontare con determinazione i soggetti della storia e della cultura non ancora sufficientemente registrati. Una "mappa interattiva": così le autrici definiscono questa opera di storia non esaustiva, ma stimolante, pensata per chi vive la scuola come istituzione partecipe della complessità, come un ambiente di cooperazione, di risorse da mobilitare, di domande implicite da interpretare.

Il volume è rivolto a chi insegna la storia secondo le periodizzazioni della scuola italiana, dall'età antica a quella contemporanea, passando per il Medioevo e l'età moderna. Questo strumento si pone fuori dall'impostazione tipica delle storie generali, proponendo a chi educa esempi e intrecci essenziali che possono essere replicati e ampliati e che vogliono indurre esperienze didattiche attente alla qualità più che alla quantità. Un approccio molto caro all'impostazione di ricerca INDIRE e a quanto stiamo cercando di fare per innovare anche la didattica della storia, superando le impostazioni tradizionali (Giorgi, 2020; Giorgi, Zoppi, 2020; Giorgi *et al.*, 2020).

E si tratta di conoscenze molto meno caduche di quelle acquisite nei contesti tradizionali della lezione frontale e della lettura del manuale, perché acquisite in un contesto attivo che rende le conoscenze ancorate e significative.

Previsto già dai programmi scolastici del 1979 e del 1985, l'utilizzo delle fonti è indicato tra gli Obiettivi specifici di apprendimento (OSA) per la storia e si configura come una delle competenze fondamentali a cui deve tendere la formazione storica dello studente. Tuttavia, se una larga parte degli insegnanti è convinta della necessità di sperimentare con gli alunni almeno un primo approccio alle fonti storiche, solo una percentuale minore la pratica effettivamente e spesso ci si limita a utilizzarle come semplici letture di "approfondimento". In questo modo, però, si rinuncia di fatto al ruolo

* Pamela Giorgi, prima ricercatrice, INDIRE.

centrale che esse potrebbero avere sia sul fronte della conoscenza della struttura delle discipline storiche, sia su quello più generale della formazione.

Nella pratica didattica, quindi, le fonti vengono utilizzate con motivazioni e con modalità molto diverse, qualcuna più ingenua, qualcuna più avvertita. Nella maggioranza dei casi, comunque, il loro utilizzo è talmente sporadico da risultare scarsamente utile. Varie ragioni sono alla base di questo: il fattore tempo (le fonti “svolgono meno programma”), certe convinzioni pedagogiche (le fonti hanno un linguaggio poco accessibile oppure sono difficili da usare) o, ancora, una insicurezza di fondo giustificata dal fatto che raramente gli insegnanti sono stati formati ad un uso didattico delle fonti (Mattozzi, 1992, p. 48).

Il punto di partenza – o piuttosto una linea lunga quanto la trentennale vita della SIS – è, come dice la presidente Simona Feci nella prefazione, quel bisogno di “rilettura storiografica” che spesso ci rende insoddisfatti quando si usano i manuali di storia: in essi salta agli occhi, infatti, il dislivello negativo di presenza per le donne come soggetti e destinatarie di analisi, di riflessioni, di legislazione. Le correzioni al fenomeno nelle pagine dei manuali – pensiamo ad alcuni paragrafi aggiunti nel testo e a qualche riquadro proposto in apparato – risultano di peso e di efficacia molto modesti, rispetto al problema. Inquietano in particolare le cronache, l’insistenza di abusi e violenze sulle donne, benché l’azione didattica sia resa sensibile e attenta fin dal 2015, con le Linee guida nazionali del MIUR.

Il volume non ha pretese di esaustività, ma si propone l’obiettivo di aprire un dialogo con gli insegnanti, presentando il metodo attraverso esempi significativi. Due sezioni intercettano più particolarmente con i bisogni di chi opera nella formazione. Una è *Genere e storia delle donne nel mondo. Bibliografie di base*, un primo strumento che intende rispondere a una contraddizione spesso avvertita dai formatori, quella di sentire come limite e contraddizione lo spazio-tempo della storia tradizionale, rispetto a una società spesso definita “globalizzata”. L’altra è il *Questionario di autovalutazione*, utile per tenere sotto controllo le pratiche didattiche: nessuno infatti può dirsi del tutto esente dall’incorrere, anche nella vita professionale, in stereotipi di genere. Vi sono poi altre parti di corredo alla didattica, fra cui la sezione delle *Fonti iconografiche* per guidare i giovani a decodificare le immagini-documento e quella filmica che dà spunti per chi insegna utilizzando i film come fonte.

La storia insegnata nell’istituzione scolastica si interessa del passato nella misura in cui ha come orizzonte e obiettivo la formazione dei giovani nel contesto attuale, ed è attenta alle dinamiche proposte dalla contemporaneità, ai modi del formarsi dei cittadini accompagnandoli alla maggiore età, secondo i valori della democrazia anche verificati sui diritti generali nelle apposite istanze internazionali. Il volume risponde a questo impegno di formazione civile e democratica con vari accorgimenti: peraltro, sono più numerosi i materiali proposti nell’avvicinarsi alla contemporaneità. Soprattutto, essendo la didattica per documenti la proposta che fundamentalmente caratterizza l’opera, questi sono scelti per rispondere ai bisogni formativi di studenti e studentesse, agli interrogativi su di sé che tornano tra presente e passato. Disposti in

ordine cronologico, nel corpo centrale del volume sfogliamo materiali d'epoca: scritti di donne o discorsi e prescrizioni di rilievo che coinvolgono le donne, più raramente foto di manufatti riguardanti donne. Ogni documento è proposto con un'introduzione che ne situa la lettura e poi viene contestualizzato in modo essenziale. Ma l'interpretazione può arricchirsi di problematiche, seguendo le annotazioni richiamate in testa a ogni scheda: sono le "parole-chiave" che rimandano ai dieci saggi approfonditi che aprono il volume, precedendo le schede-documenti: opera di studiose e studiosi noti, attingono alla ricerca storica sulle donne e sui generi, così come si è sviluppata nell'ultimo mezzo secolo.

Le tre interviste cercano di approfondire i contenuti e le finalità del volume. Nella prima, Franca Bellucci mette in rilievo il problema della quasi assenza delle voci femminili nell'insegnamento della storia e come occorra superare la tendenza, in prima battuta storiografica, secondo la quale si declassano gli archivi ove queste voci si possono trovare come "inutili".

Del resto, in tutte le epoche prese in considerazione dal volume, antica, tardoantica, medievale, moderna e contemporanea, le donne hanno ricoperto ruoli anche per le funzioni sovrane; focalizzare l'attenzione degli studenti anche su questo consente di recuperare un concetto di storia in cui non solo la guerra è importante, ma molto altro relativo alla storia culturale, sociale, agli aspetti antropologici, ovvero gli archivi di pittrici, scienziate sono luoghi altrettanto importanti da valorizzare.

A questo proposito, vale la pena di porre l'accento su un preliminare di cultura, tanto banale quanto importante: dietro ai programmi dell'insegnamento della storia c'è una catena di atti che fanno capo alla storiografia, a nodi teorici che vengono discussi in consessi sovranazionali e nazionali e anche a nodi pratici, su come intendere e fare archiviazione. I programmi, insomma, sono conseguenti – e da misurare con lo sfondo della vita scolastica che è quello della autonomia –, non certo... fuori dal tempo! Il che sarebbe davvero una contraddizione in termini. Questo per dire che, quando chi insegna avverte sfasatura fra i programmi e le necessità storiche della sua funzione e della sua platea, non deve sentire la situazione come disagio personale, ma può modificare, ricordando che sta nella professione essere buon interprete culturale. Quello che fa disagio è constatare come si consideri buona soluzione estraniarsi dal disagio, e si ripieghi in consuetudini immobili. Ora proprio questo è troppo diffuso: una diffusa pratica di immobilismo, che per esempio si osserva capace di reggere ad una narrazione storica per capitoli, che, si può dire, prescindono dalla presenza delle donne.

Certo, questo tipo di immobilismo trova il conforto, o piuttosto la complicità, di pratiche collegate con l'elaborazione storica. Un esempio: nel trattare nuovi versamenti di archivi di famiglia ancora si minimizzano e spesso si scartano gli scritti delle donne, ovvero si rimanda, nei depositi archivistici anche noti, di rivedere le vecchie sistemazioni per valorizzare finalmente le firme di donne: infatti non di rado sono presenti, ma ignorate.

Se è vero che l'emarginazione delle donne è fenomeno consistente nel tempo storico che la scuola presenta come oggetto di studio, il pessimismo non deve eccedere: ci

sono recuperi da effettuare, alcuni del tutto semplici: per esempio si possono trovare documenti di cui sono autrici donne autorevoli, presso i loro corrispondenti maschi: questo è il caso di Matilde di Toscana, il cui testo nei *Secoli delle donne* è presente negli archivi dei corrispondenti.

Pure il vanto di “democrazia”, di “piena uguaglianza”, che quotidianamente si proclama chiede coerenza di pratiche. Questa carenza è una questione di principio, ma non solo: rispetto alle situazioni di ingiustizia e violenza nelle relazioni uomo-donna che le cronache denunciano frequentemente, è un’ipotesi credibile che l’inadeguatezza delle pratiche scolastiche contribuisca con sua responsabilità.

È per questo che organi internazionali e nazionali hanno preso posizione. In particolare il MIUR si è pronunciato sulla questione: sono state varate nel 2015 le Linee guida nazionali *Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*, poi confermate e implementate da azioni contro ogni forma di discriminazione, in attuazione dell’articolo 3 della Costituzione. Ma la cronaca permane dolorosa: certo i proclami devono essere non avulsi dalla coerenza del fare, del teorizzare, così che scolari e studenti crescano rispetto ad un modo davvero equanime di guardare ciascuna situazione.

La formazione non passa solo dalla storia: ci sono studi attenti che mostrano il fissarsi degli stereotipi di genere negli stessi insegnanti e nelle discipline presenti a scuola, come quello del 1985, quindi già classico, di Ida Magli, *Le donne e i segni* (Il lavoro editoriale, Urbino) o, del 2009, di Irene Biemmi, *Genere e processi formativi* (ETS, Pisa). Ma nell’insieme delle attività scolastiche certo la storia è un asse importante, su cui si aggregano di solito molte discipline: la formazione storica mirata a documentare presenza e autorevolezza delle donne nel tempo porta a scenari di vita che si prestano per un lavoro multi e interdisciplinare.

Il libro-bussola, *I secoli delle donne*, ha una storia di riflessione a monte, e di progetto accuratamente realizzato, vagheggiato dalla Società italiana delle storiche, quello di mettere al centro della didattica le fonti: per quanto possibile ritrovando le voci stesse delle donne, comunque tali che siano concernenti la presenza storica delle donne, intrecciando materiali diversi, purché di coerente sguardo critico. Ma intanto intorno al tema delle donne nella storia sono cresciuti studi e ricerche attente, rigorose, in campi del vivere sociale, organizzato, disegnando uno sfondo complesso di traiettorie osservabili attraverso le epoche: di qui, designatene dieci tramite parole-chiave, gli esaurienti saggi diacronici su cui le fonti si proiettano, richiamati in breve sigla all’inizio.

Tra le varie sezioni del libro, volutamente la parte più ampia è costituita da una raccolta di documenti concernenti donne: l’obiettivo è di realizzare il racconto storico con la presenza in ogni tempo, diffusa e rilevante, delle donne, superando l’abituale dislivello negativo che ad esse è riservato, ovviamente ricorrendo o alle fonti indicate o ad altre che i e le docenti cercheranno, secondo il progetto didattico, esercitandosi e facendo esercitare gli studenti e le studentesse in biblioteche reali o virtuali. Più che una sfida, è una convinzione critica che ha accompagnato le curatrici: che le donne,

al di là della cura ridotta ricevuta per trasmetterne le testimonianze, abbiano lasciato segni – diretti o indiretti – significativi, tali che, letti con attenzione, sono rilevanti. Questo però propone la valorizzazione in storia di ambiti di antropologia culturale, di scelte e cure che non sopravvalutino il ruolo delle guerre.

Il progetto accetta la scansione convenzionale nella periodizzazione: antico, Medioevo, età moderna, età contemporanea, pur se questa convenzione sta rivelandosi poco pratica nella società mobile e multiculturale odierna. Lo spessore teorico è però costituito, a prescindere dalla convenzione dei periodi, dalla riflessione critica sulla trattazione. Basandosi su questa, il progetto propone di uscire da una visione che attribuisce forza caratterizzante alle guerre, agli scontri violenti. Questa ideologia si è modellata e fissata nel tempo dei nazionalismi europei tipici del XIX e XX secolo, quando appunto gli Stati europei hanno istituito in modo concorde la scuola funzionale a tale fase. Le stesse narrazioni dei periodi antichi risultano per lo più ridotte a tale sguardo ideologico, esageratamente nazionalistico, rivendicativo: così, di fronte a situazioni di vasta crisi, lo sguardo va piuttosto a “invasori barbari” che non al calo demografico che consegue a malattie e tracollo demografico.

Costituendo il corpo delle fonti utili ai vari periodi, le curatrici hanno verificato situazioni diverse nei periodi: qui ne facciamo cenno, partendo però dall’età contemporanea, poiché è quella che deve davvero formare nel modo più calzante gli studenti e le studentesse, fornendo le indicazioni indispensabili, quelle a cui mira l’intero percorso formativo. In tale periodo le fonti possono essere quelle stesse che forniscono le istituzioni e gli organi informativi, con una piena sintonia fra dentro e fuori della scuola; c’è poi, è ovvio, il grande insieme della produzione culturale in tutte le sue specificità, con la possibilità di ricorrere al digitale, e di educare a tale mezzo.

L’espansione, se così si può dire, dell’interesse per le situazioni di cui sono protagoniste le donne, singole o considerate in associazione, dà effetti di convinto interesse, per quanto già si è potuto sperimentare: coinvolge rilevare l’ostinata contraddizione di tenere le donne fuori delle forme organizzate dell’amministrazione e della politica benché lo Stato si classifichi come liberale, che quasi unanimemente “la donna” (collettivo?) sia definita “fragile” e insieme supersfruttata nell’ambito del lavoro. Che ci si informi di quella condizione di “lavoro a domicilio” che ora si rianima con connotati contemporanei appassiona docenti e studenti, come appassionano traguardi che conducono a informarsi di condizioni sociali e civili anche su scenari di altre regioni del mondo. Ma anche studiare il coinvolgimento fattivo di tante donne che costituirono associazioni mirate a questioni pratiche e teoriche, vivendo intensamente il tempo di prima Unità, offre ai e alle giovani interesse e piste di approfondimento.

Risalendo nel tempo, il panorama degli accessi utilizzati per comporre il libro cambia, convenendo tenere presente, per le età anteriori, con la guida di buone bibliografie, pubblicazioni e archivi tradizionali, mentre si attende l’esito, in corso, di iniziative di digitalizzazione. La scelta compiuta, ma incrementabile, per l’età moderna e medievale è ricca, rivolgendosi in particolare, oltre che alle composizioni letterarie,

all'epistolografia, alla trattatistica, nonché alle arti figurative, agli oggetti di arte manuale, in raccolte che i siti digitali segnalano. Le ricerche d'archivio in corso presso le storiche su "miscellanee" e materiali giuridici frammentari stanno rivelandosi preziose per reperire "voci" di donne, o piuttosto brevi espressioni in risposta a interrogatori o a testimonianze davanti a tribunali o notai: una via di ricostruzione promettente, che permetterà di verificare informazioni finora fornite imprudentemente, in realtà imprecise, se non presunte.

Per l'antico, oltre alle collane note e ai testi editi con cura – del resto costruiti anche in Italia da molte iniziative editoriali puntuali e innovative –, c'è la possibilità di consultare in Internet molte collane sia di classici pagani sia di testi cristiani – che la cura editoriale tipica esercitata fra Otto e Novecento ha distinto –, questi in genere curati da siti di centri di studio stranieri. C'è poi da seguire con attenzione quanto mettono a disposizione centri bene organizzati, per esempio alcuni musei archeologici, come esito di scavi, di ricostruzioni, di nuove letture epigrafiche. Anche in questo caso i dati nuovi non sono solo un ampliamento quantitativo: non di rado la disponibilità di ricchezza dà alle donne la possibilità di atti liberali e di notorietà. Possono essere liberte, eppure rilevanti: su che cosa sia la *familia* – parola che si basa, del resto, sui *famuli*, cioè sui servi, c'è pure da fare riflessioni uscendo dagli stereotipi. Le istituzioni antiche, viste rintracciando le menzioni delle donne, non daranno oggi la stessa esaltazione sacrificale che, acclamata nell'atmosfera romantica, ha nutrito per decenni la retorica nazionale. Ma uscire dal generico, soppesare la consistenza delle distinzioni è premessa per accedere all'articolazione, alle diversità profonde che osservavano gli umani nel mondo antico, ma anche all'attenzione che si esercitava verso la diversità. Non si deve temere, mentre si seguono interpretazioni innovative, di distruggere aure tradizionali, se costituite sull'artificio. L'antico è comunque incontro con una diversità prossima: bene che tale confronto fornisca buoni esercizi, per accrescere l'accoglienza di fronte ad ogni diversità, come nel tempo così nello spazio.

Nella seconda intervista, Alessandra Celi, da sempre attenta al tema della didattica della storia e al suo ruolo come strumento di educazione sociale e civica, riflette su una didattica tesa alla destrutturazione degli stereotipi di genere, con una metodologia che possa essere trasversale alle discipline.

Questa storia fatta per fonti è un modo per superare i pregiudizi che animano il mondo scolastico sia nella storia insegnata (per questo il questionario di autoanalisi) sia nel mondo giovanile, quale strumento per riequilibrare i rapporti di genere, anche a fronte di molteplici e reiterate criticità. Tra le molte, ad esempio, il fatto che spesso i docenti maschi coinvolti siano pochissimi e che la ritrosia di primo acchito sia sempre presente nei ragazzi.

Il modello patriarcale è duro da superarsi: ma far emergere, grazie all'uso delle fonti, che la storia è fatta non solo dagli uomini ma anche dalle donne può consentire passi avanti nella società. Vedere la storia in una prospettiva di questo tipo favorisce, infatti, la formazione di cittadini più attenti ad atteggiamenti paritari.

L'ultima intervista, infine, si concentra sul tema dell'uso delle fonti presenti nel libro nel contesto della pratica didattica: l'ultima intervistata, infatti, è una docente, Maria Amelia Mannella, a cui si chiede quale sia il significato e le potenzialità dell'uso delle fonti nella didattica della storia e/o in altri ambiti disciplinari e nella pratica di vita quotidiana.

La professoressa Mannella osserva come nella didattica della storia e, ovviamente, negli altri ambiti disciplinari, le fonti, scritte orali materiali... siano importantissime. Questa importanza nasce anche dal fatto che la fonte storica non è di per sé indiscutibile, certa, oggettiva, e tale assenza di incontrovertibilità funge da stimolo per sviluppare la dialettica e indirizzare la naturale energia gnoseologica dell'essere umano verso uno spirito critico. A fronte di uno spirito critico, anche fonti falsificate o false, che sembrano addirittura avere un senso e una logica, possono essere smantellate, anche se unanimemente accettate (e l'accettazione unanime rende la fonte impropriamente oggettiva). Per questo motivo, la pratica dell'uso delle fonti è funzionale anche nella vita quotidiana, sempre ammesso, e non concesso, che la si inserisca all'interno di un quadro più generale.

Sottolineando, poi, come il rischio maggiore di questa pratica didattica è che gli alunni e le alunne non riescano a visualizzare a livello cronologico e logico il "quadro generale" dell'evento storico esaminato. La storia, ma anche la filosofia, la letteratura e via dicendo, in una qualche fase almeno dell'exkursus scolastico deve essere anche "raccontata". Le studentesse e gli studenti devono, in altri termini, ricevere un'idea generale di quanto "accaduto"; idea generale raccontata in forma problematica, che deve essere, poi, ponderata con l'utilizzo delle fonti: mediante la lettura delle fonti alunne e alunni dovranno imparare piano piano a ricostruire varie interpretazioni storiche. Sotto questo aspetto si aprono, a mio avviso, almeno un paio di criticità (o probabilmente una soltanto, se si pensasse, come auspico, di poter risolvere l'una con l'altra): la scarsità del tempo curriculare disponibile e la mancanza di manuali adeguati, in particolare nell'ambito della didattica della storia.

Ci racconta, infine, dell'uso fatto di *I secoli delle donne* per realizzare un percorso storico in una classe quinta. Partendo da una delle parole chiave del volume, ovvero "diritto/diritti", ho realizzato una unità didattica dell'età contemporanea in relazione al suffragio femminile. Gli studenti e le studentesse hanno scoperto, mediante la lettura di fonti contenute sia in *I secoli delle donne* sia nei dibattiti dell'Assemblea costituente riportati nel Portale storico dei discorsi parlamentari, che il riconoscimento del diritto di voto alle donne, generalmente liquidato nei manuali di storia come un mero dato nozionistico, accadeva in una società che, soprattutto nella parte maschile, ma anche all'interno del mondo femminile, non era ancora pronta a recepire una vera emancipazione delle donne. Negli Stati occidentali di fine XIX secolo e di inizio del XX il femminismo si scontrò con posizioni antisuffragiste variegiate, alcune delle quali provenienti dal medesimo mondo femminile. Attraverso lo studio dei lavori della Costituente, nella quale su 556 deputati solo 21, poco meno del 4%, sono donne, gli studenti e le studentesse hanno scoperto le difficoltà da loro affrontate nell'afferma-

re quei principi di parità che i colleghi maschi osteggiavano. La classe, utilizzando metodi di ricerca-azione, usando appunto fonti digitali come il Portale storico della Camera, ha potuto leggere e confrontare i dibattiti all'interno delle Commissioni e dell'Assemblea.

Riferimenti bibliografici

- GIORGI P. (2020), *“Storie di scuola”: 3 diari di docenti sulla DAD della Storia, un bilancio a fine esperienza Covid-19*, in “Essere a scuola”, 2, pp. 82-5.
- GIORGI P., ZOPPI I. (2020), *Didattica della storia ai tempi del Covid-19. Distanza, digitale e uso laboratoriale delle fonti*, in “Essere a scuola”, fascicolo speciale “La scuola a casa”, pp. 39-41.
- GIORGI P. et al. (2020), *Il laboratorio di storia: lo studente come lo storico alla ricerca delle fonti*, in “Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History”, 2, pp. 715-34.
- MATTOZZI I. (1992), *Educazione all'uso delle fonti e curricolo di storia*, in P. Roseti (a cura di), *Storia, geografia e studi sociali nella scuola primaria. Linee guida per la formazione del docente*, Nicola Milano, Bologna, pp. 49-51.

L'istruzione e il ruolo sociale femminile attraverso la lente dell'Archivio storico fotografico INDIRE Spunti di ricerca e proposte didattiche

di Irene Zoppi*

Dalla Mostra didattica nazionale del 1925 fino agli anni Sessanta, gli antecedenti istituzionali di INDIRE (cioè il Museo nazionale della scuola, il Centro didattico nazionale CDN, il Centro didattico nazionale di studi e documentazione e poi la Biblioteca di documentazione pedagogica) hanno raccolto, selezionato e organizzato materiale didattico, bibliografico e fotografico, proveniente da tutte le scuole italiane di ogni ordine e grado, per documentare così l'avanzamento della didattica, dei sussidi e delle architetture scolastiche del paese¹. Nel 1941 il Centro trovò in Palazzo Gerini a Firenze la sua definitiva sede con l'allestimento del Museo della scuola, il quale si prefiggeva di essere rappresentativo degli esiti della Carta della scuola (1939), che sanciva la politicizzazione scolastica, al fine di creare «una cultura non fascistizzata, ma realmente e totalmente fascista» (De Felice, 1974, p. 121). Guardato nella sua complessità di nucleo archivistico, il patrimonio di INDIRE rappresenta un particolarissimo corpus documentario d'interesse storico-pedagogico relativo a quegli anni. Cosa ci presenta oggi l'Archivio storico INDIRE relativamente al ruolo della donna in ambito didattico, formativo e professionale di quegli anni? Quale il ruolo di tali fonti storiche nella riflessione sull'identità di genere?

Tra i fondi antiquari, di certa rilevanza sono quelli librari, in cui è interessante andare a rintracciare gli stereotipi di genere veicolati dai testi e dalle illustrazioni della letteratura infantile, volumi che il Centro raccolse per documentazione e formazione degli insegnanti che qui potevano consultare le ultime proposte editoriali (Anichini, Giorgi, 2013; Giorgi, Zangheri, Zoppi, 2018). In questo excursus ci soffermeremo però sui materiali fotografici e didattici, più originali e ancora parzialmente inesplorati, se si considerano i loro molteplici possibili approcci di ricerca e analisi.

In mezzo a quella superstite è consistente la documentazione relativa agli anni Trenta e Quaranta, momento che fu di massima attività del CDN. Nelle sale tematiche, architettonicamente ideate da Giovanni Michelucci, ampio spazio fu dato alle scuole di avviamento, tecniche e professionali, per la loro rilevanza nel con-

* Irene Zoppi, collaboratrice di ricerca, INDIRE.

1. Per la storia di INDIRE e dei fondi archivistici cfr. Giorgi, Meda (2009); Giorgi (2010).

testo socio-politico del momento, quali luoghi di formazione di esperti specializzati, necessari allo sviluppo industriale, produttivo ed economico nazionale. La rappresentazione delle scuole di tipo “tecnico-pratico” nel Museo del 1941 fu forse favorita dall’interesse per tale tipo d’insegnamenti, ma forse anche per la tipologia di elaborati, macchinari e oggettistica, che nella loro materialità si prestavano bene all’esposizione dei risultati “concreti” della formazione. Accanto a questi fu ritenuto necessario affiancare una testimonianza visiva dello svolgimento delle lezioni usando fotografie sciolte e in album, poste nelle vetrine e sui tavoli delle sale (Zoppi, 2016). La selezione dei materiali era stata curata dal personale del Centro a partire da quanto liberamente realizzato, scelto e inviato dalle scuole stesse, che così rispondevano alla richiesta promossa dal Museo fin dalla sua prima istituzione². È quindi con la consapevolezza dei contesti di creazione, d’iniziale fruizione e raccolta di queste fotografie, oltre che del loro vincolo archivistico, che potremo guardarle come “fonti”, le quali portano con sé quei processi di “distorsione” della realtà che costituiscono per Burke la testimonianza di quei fenomeni «che molti storici si prefiggono di studiare: mentalità, ideologie e identità. L’immagine, materiale o letterale che sia, è una prova efficace dell’*immagine* mentale o metaforica di sé o degli altri» (Burke, 2013, pp. 35-6).

In questa analisi vorremmo perciò non solo constatare la presenza di fotografie che possano “corredare” la ricerca storica riguardante la partecipazione degli istituti di formazione al processo di emancipazione femminile. Oltre a tale valore “denotativo”, vorremmo anche sottolineare la valenza storiografica di tali fonti, che veicolano messaggi “connotativi” ulteriori e raccontano delle possibili relazioni tra i soggetti coinvolti, i fotografi, i committenti, i fruitori destinatari, e i codici di rappresentazione e autorappresentazione messi in atto³. Elementi significativi che hanno portato a creare una peculiare “narrazione” dell’istruzione tecnico-professionale rivolta alle donne in rapporto a quella aperta al mondo maschile. Narrazione di cui è bene tener presente l’intenzionalità, considerando il ruolo politico, culturale e d’informazione che il Centro didattico e il suo museo ricoprirono e si impegnarono a svolgere.

2. «*Qual è il materiale che si accoglie nel museo didattico nazionale.* Il Museo Didattico Nazionale, istituito presso la Regia Università di Firenze, intende essere una documentazione sempre aggiornata della storia e delle condizioni, dell’attività, dei risultati presenti della scuola italiana, pubblica e privata, di grado materno, elementare e medio, sia di cultura che professionale. Esso accoglie: [...] Materiale iconografico illustrativo dei locali, delle condizioni e dell’attività della scuola e delle istituzioni parascolastiche (locali scolastici, palestre, campi di giuoco, dopo-scuola, ricreatori, organizzazioni di Balilla e Avanguardisti, patronati scolastici, colonie, biblioteche e casse scolastiche ecc.). [...] Il materiale va spedito in pezzi distinti. Può essere raccolto in un album di non eccessive proporzioni, quello iconografico illustrante i locali e la vita di una determinata scuola o istituto nel suo complesso, o quello consistente in lavori scritti o prove grafiche degli alunni» (s.a., 1929).

3. Fra i testi di riferimento orientativi e di agevole fruizione oltre a Burke (2013), riguardo all’uso delle immagini come prove storiche, cfr. Mignemi (2003), sull’analisi della fotografia come fonte storica.

10.1

La formazione tecnico-professionale rivolta al mondo femminile
nelle fotografie anni Trenta-Quaranta

Di particolare interesse documentale, quanto d'impatto estetico, sono le fotografie provenienti dalle scuole secondarie di avviamento professionale, luoghi di formazione istituiti con la legge 7 gennaio 1929, n. 8, destinati a impartire insegnamenti di cultura generale e tecnica agli alunni che intendessero proseguire gli studi professionali o entrare nel mondo del lavoro. Queste, come le scuole tecniche, erano dotate di aree agricole o laboratori per le lezioni pratiche, collaboravano con enti e aziende del luogo, e i loro programmi didattici dedicavano una concreta attenzione anche alle esigenze dell'economia locale, rivestendo quindi uno specifico ruolo sociale a livello territoriale (legge 15 giugno 1931, n. 889; cfr. Galfrè, 2017).

Nelle fotografie anni Trenta-Quaranta vediamo studentesse ritratte in aula insieme ai colleghi, per esempio durante le lezioni di dattilografia; sono invece riprese in gruppi esclusivamente femminili nei corsi di "buon governo", cucito e progettazione sartoriale, stiratura, e durante le esercitazioni fisiche. Se nel primo caso la presenza degli studenti è funzionale più a mostrare i gruppi classe inquadrati nei banchi, o gli strumenti didattici in uso, nel secondo caso l'occhio fotografico indulge più facilmente alla figura vitale e operosa delle ragazze, mentre l'obiettivo si avvicina con i primi piani ai soggetti. Al contrario, nelle fotografie di gruppo, le giovani italiane in divisa acquistano una loro identità non nella loro singolarità, ma in quanto parti di un sistema scolastico e corporativo che cerca con tali immagini una propria celebrazione. Sorte destinata in egual modo ai giovani colleghi quando ritratti nelle esercitazioni ginniche della GIL o in parate militari. Anche le vesti da lavoro svolgono lo stesso effetto "omologatorio", ad esempio nelle riprese in cui più ragazze sono ritratte durante le attività dei laboratori pratici; queste sembrano la rappresentazione moltiplicata di una stessa laboriosa figura replicata in pose diverse (FIG. 10.1).

Il fine di chi realizzò le fotografie (professionisti e non, su commissione delle scuole o delle direzioni didattiche) si presume fosse primariamente quello di documentare l'alto livello delle istituzioni e strutture scolastiche. La presenza degli studenti non è infatti sempre riscontrabile, e nelle inquadrature risulta spesso solo di "corredo" o funzionale a mettere in evidenza il rinnovamento degli istituti, mostrandone le nuove architetture, le aule allestite con moderni macchinari e strumenti tecnico-scientifici, gli ampi terreni e le annesse aziende agricole. Fotografie quindi in gran parte "studiate" nella scelta dei soggetti, nelle inquadrature e nelle pose, come del resto richiedevano anche i limiti imposti dalla strumentazione fotografica allora disponibile, specie per gli scatti in interni.

Elementi mai casualmente inclusi nelle inquadrature sono le effigi politiche o le scritte parietali con i motti mussoliniani che non possono che essere accolti dallo sguardo dell'osservatore come sorte di didascalie alle immagini stesse (FIG. 10.1).

FIGURA 10.1

Laboratorio per le esercitazioni pratiche di cucito e sartoria, Regia scuola di avviamento professionale "A. Volta", Genova-Cornigliano, anni Trenta-Quaranta



Fonte: Archivio storico INDIRE, Fondo fotografico (02.319.013).

Impostazioni non dissimili si riscontrano nelle fotografie delle studentesse che, accanto ai loro compagni degli istituti tecnici commerciali e per geometri, svolgono lezioni di merceologia scientifica o d'analisi chimica in laboratorio: composizioni bilanciate in cui le figure sono "bloccate" nei loro movimenti accorti mentre le inquadrature non mancano di mettere in risalto le strumentazioni, la spazialità delle aule con le immagini di re e duce alle pareti, sotto il cui "occhio" attento gli studenti lavorano con dedizione (FIG. 10.2).

In merito all'istruzione tecnica agraria troviamo la documentazione proveniente dall'allestimento museale fiorentino in cui era presente una sala tematica con album fotografici che «per "immagini" illustravano il curriculum formativo standard di un istituto superiore ad indirizzo agrario, e i principali "obiettivi da raggiungere" che il fascismo aveva assegnato all'agricoltura italiana: dalla "battaglia del grano" alla "lana di coniglio", ai "moderni" allevamenti bovini ed equini ad impronta industrializzata» (cfr. E. Grossi, schede catalografiche in <http://www.indire.it/pro>

FIGURA 10.2

Lezione di chimica merceologica, Istituto tecnico commerciale e per geometri "Vittorio Veneto", Littoria (ora Latina), anni Trenta-Quaranta



Fonte: Archivio storico INDIRE, Fondo fotografico (02.315.001).

getto/fotoedu). Nella società rurale italiana la donna aveva da sempre ricoperto un ruolo essenziale nella manodopera (Ropa, Venturoli, 2010, pp. 154-7); queste scuole miravano a dare una base formativa più strutturata a tali competenze. Le stampe inviate dall'Istituto agrario di Cremona ci mostrano le lezioni svolte in classi separate, tra cui zoologia, pratica di filatura e di bachicoltura, e il corso per donne addette alla mungitura. A queste è dedicata una sequenza fotografica raccolta in album, che le ritrae in gruppo o singolarmente, in pose che mettono in luce robustezza e potenzialità delle figure femminili, qui presentate come quelle di lavoratrici specializzate e competenti, ma che non si slegano del tutto dal ruolo vitale e materno a cui rimanda la loro gestione del latte (FIG. 10.3). Dalla Regia scuola tecnica agraria di Padova giunge invece la testimonianza dei corsi di motoaratura organizzati per un gruppo di Massaie rurali (sezione nata nel 1934 nell'ambito dei Fasci femminili), ritratte raccolte in posa accanto alla macchina, in vesti più adatte ad una lezione teorica che pratica (FIG. 10.4).

FIGURA 10,3
Allieva del corso per mungitrici, Regio istituto tecnico agrario, Cremona, anni Trenta-Quaranta



Fonte: Archivio storico INDIRE, Fondo fotografico (01.035.030).

FIGURA 10.4

Corso di motoratura per massaie rurali, Regia scuola tecnica agraria, Padova, anni Trenta-Quaranta



Fonte: Archivio storico INDIRE, Fondo fotografico (01.057.033).

10.2

Lavori di cura, donne discenti e docenti

Relativamente alle scuole di avviamento, non solo le fotografie ma anche gli elaborati didattici presenti nel Fondo materiali scolastici (FMS; <http://www.indire.it/progetto/fisqed>) mettono in luce la dualità tra la formazione professionale e il richiamo costante alla figura della donna “massaia”, incline e dotata di abilità femminili innate che, si auspicava, dall’ambito domestico potessero essere reimpiegate in ambito pubblico-lavorativo, e rivalutarsi come competenze che dessero riconoscimento e dignità sociale alle donne. Del resto la stessa legge 15 giugno 1931, n. 889, per il riordinamento dell’istruzione media tecnica, dichiara: «La scuola professionale femminile ha lo scopo di preparare le giovinette all’esercizio delle professioni proprie della donna e al buon governo della casa» (ivi, art. 7), individuando nel ruolo di moglie e madre e nella responsabilità dei ruoli di cura e assistenza «la specializzazione per antonomasia,

l'unica possibile, l'unica accettabile per una donna» (Guglielman, 2005, pp. 155-95; De Grazia, 1992, pp. 204-5; Martinelli, 2020, p. 75).

Una serie di fotografie databili agli anni Quaranta mostra le lezioni di puericultura in un istituto professionale femminile milanese: qui le giovani ragazze accudiscono i piccoli dal bagnetto alla refezione e nel gioco. Nelle inquadrature risalta il candore delle vesti delle ragazze e dei piccoli, segno all'attenzione per l'igiene e la pulizia. Questa sorta di "divisa" da lavoro le rende però anche figure indistinguibili tra loro, identificabili piuttosto con l'istituzione efficiente e moderna in cui svolgono il loro ruolo. Anche i bambini dell'annesso asilo sono montessorianamente educati a prendersi cura degli spazi, pulendo i tavolini, curando le piante e apparecchiando per l'ora dei pasti: si nota come nell'intera serie fotografica la presenza dei bambini intenti a tali attività sia minore rispetto a quello delle bambine, inquadrare alle prese con molte più mansioni "donnesche".

Nel museo di Palazzo Gerini era presente una sala dedicata alla scuola di Magistero professionale per la donna destinata a «dare la preparazione teorica e pratica necessaria per l'insegnamento dei lavori femminili o della economia domestica» (legge 15 giugno 1931, n. 889, art. 8): in bacheche e vetrinette, sia nell'allestimento del 1941 sia in quello del dopoguerra, si trovavano «i lavori di cucito, di rammendo, di ricamo eseguiti dalle alunne della Scuola di Magistero della donna e delle altre scuole consimili di Italia» (Guida, 1951, p. 394). Nel fondo fotografico troviamo i ritratti delle giovani studentesse immortalate, in gruppo e anche singolarmente, quasi esclusivamente durante le lezioni pratiche, probabilmente in quanto di rilievo nell'ambito della loro formazione e anche perché di notevole impatto iconografico, evocative l'intimità domestica. A *pendant* di questo notiamo come nel FMS siano conservati album selezionati e inviati da questo tipo di scuole, che raccolgono campionari, norme di stiratura e disegni di ornato, i quali solo parzialmente attestano anche lo svolgimento e il grado di preparazione nelle altre materie impartite.

Il Regime supportava quindi la formazione femminile, ma in parallelo promuoveva anche leggi protettive ed espulsive, con il fine di limitare e marginalizzare la presenza delle donne nel mondo del lavoro, sia pubblico sia privato. Come ricorda anche Venturoli (2010, p. 128), nel pubblico impiego fu la scuola il settore maggiormente interessato in quanto ad alta occupazione femminile: «nel 1923, e poi nel 1940, alle donne fu precluso l'incarico di preside nelle scuole o istituti di istruzione media, nel 1926 le donne vennero escluse dall'insegnamento della storia, della filosofia e dell'economia nei licei e dall'insegnamento di lettere e di storia negli istituti tecnici».

Tra i tipi di formazione "professionale" – ma non finalizzata a lavoro manuale e vista come più "adatta" alle figlie della piccola e della media borghesia – vi era infatti quella per diventare maestra, intraprendendo le scuole Normali, poi istituti magistrali con la riforma Gentile del 1923 (Galfré, 2017; Santoni Rugiu, cit. in Martinelli, 2020, p. 75; cfr. Olivieri, 1995):

Si vide nella maestra il riprodursi all'esterno della famiglia del ruolo e della funzione materna, verso cui la donna doveva approfondire ogni suo impegno e ogni suo sforzo [...]; e le Scuole Normali, nate per preparare insegnanti si riempirono rapidamente di fanciulle che cercavano nel lavoro di maestre una professione che consentisse loro di guadagnare, di rendersi indipendenti dalle famiglie, di poterne anche contribuire al mantenimento» (Tarozzi, 2010, p. XIX).

La figura del “docente” è riscontrabile in particolare nelle fotografie di gruppo delle giovani maestre in formazione, ma si scorge anche nella documentazione delle scuole in cui queste ricoprivano l'incarico: nelle immagini databili agli anni Quaranta sia maestri sia maestre vengono ritratti durante le lezioni in aula al di là della cattedra, o insieme al gruppo di studenti quale guida nelle lezioni pratiche in laboratorio o all'aperto.

Le maestre sono incluse, in prima fila, anche nelle fotografie di gruppo con i colleghi uomini e le rappresentanze politiche e religiose locali: nei volti seri, le espressioni sono tese e immobilizzate a causa della lunga posa. Ma vogliamo riconoscere in questi elementi anche l'attestazione significativa di un momento “ufficiale”, in cui si manifestava la piena consapevolezza del proprio ruolo all'interno della società. L'esperienza professionale della maestra poteva infatti rivelarsi impegnativa e dolorosa, fatta di lunghi studi e rinunce sul piano personale, tra cui un salario basso e lo spostamento lontano da casa per ricoprire incarichi rifiutati dai colleghi uomini. Talvolta, trovandosi in piccole realtà marginalizzate, l'arretratezza sociale le poneva in un clima ostile per cui si rendeva difficile l'inserimento nella comunità (Calgaro, Giorgi, 2020). La figura femminile docente assume poi un ruolo centrale nell'inquadratura quando è maestra di scuola d'infanzia e l'obiettivo predilige andare a ritrarre i momenti più vivaci e intimi quali il gioco e l'accudimento⁴.

10.3

Ruoli di genere nelle immagini del dopoguerra e d'infanzia

Fino ai primi anni Settanta, nuovi materiali furono inviati al Centro fiorentino che, nelle sue rinnovate funzioni, manteneva quella di museo e luogo di documentazione. Riguardo alla formazione professionale troviamo fotografie di scuole d'avviamento⁵ industriale o commerciale, e degli istituti tecnici statali, anche a solo indirizzo femminile. Attestano inoltre le nuove formazioni destinate al terziario, l'impatto delle tecnologie nel mondo del lavoro e quindi la loro presenza nella didattica e nei laboratori.

4. Riguardo all'educazione delle donne e alla ricerca storiografica sul tema, tra i molti testi di riferimento a questo studio e utili all'approfondimento in merito, cfr. in particolare Ulivieri (1995); Garin (1962).

5. Fino all'istituzione della scuola media statale nel 1963, le scuole di avviamento, industriale o commerciale, continuano ad essere normate sulla base della legge 22 aprile 1932, n. 490, mentre i loro programmi d'insegnamento vengono aggiornati nel 1947 (Circolare del ministero della Pubblica Istruzione 2 settembre 1947, n. 54 e Circolare ministeriale 3 agosto 1949, n. 78).

FIGURA 10.5

Dattilografia, Istituto professionale femminile di Stato, Bologna, Foto A. Villani, anni Cinquanta



Fonte: Archivio storico INDIRE, Fondo fotografico (02.199.009).

Da citare è il nucleo di fotografie dello studio Villani di Bologna (FIG. 10.5), relativo a più istituti professionali femminili a indirizzo tessile e per l'industria e l'artigianato. Lo studio, fondato nel 1921, ha infatti il primato di aver documentato le attività economiche, artistiche e culturali in particolare della città di Bologna e dell'Emilia Romagna e, dal dopoguerra, la ripresa economica e industriale del territorio, da cui emerge anche la testimonianza della crescente occupazione femminile in ambito industriale⁶.

In questa documentazione è ancora evidente un'impostazione di ripresa che fa riferimento al passato. I grandangoli inquadrano le aule e le alunne, con i grembiuli al posto delle uniformi, concentrate sui loro lavori ai telai come sulle macchine da

6. Per il contesto emiliano si rimanda inoltre alla mostra fotografica *Formazione professionale, lavoro femminile e industria a Bologna* (ottobre-novembre 2019, Museo del Patrimonio industriale), primo avvio del più ampio progetto *Genere, lavoro e cultura tecnica tra passato e futuro*, che attraverso le fonti storiche sta promuovendo una riflessione dei caratteri peculiari del lavoro e dell'istruzione tecnico-professionale femminile con proposte didattico-formative utili a promuovere una cultura positiva del lavoro delle donne (<https://generelavoroculturatecnica.it>).

FIGURA 10.6

Laboratorio di fisica, Istituto tecnico statale, Bari, Foto Ramosini, anni Cinquanta



Fonte: Archivio storico INDIRE, Fondo fotografico (02.240.004).

scrivere e da ragioneria, appaiono più che composte, in posa. Forse è la “necessità” di mostrare il “funzionamento” delle lezioni pratiche a rendere ancora così strutturata la composizione e la scelta della posa. Nuovamente la presenza degli studenti sembra solo funzionale a mostrare i moderni arredi o le strumentazioni in uso. In altri ambiti emergono però nuovi codici di comportamento, pose meno “statiche” e più informali sia di docenti che di studenti (FIG. 10.6), ad esempio quando si ritraggono i momenti extradidattici come la ricreazione e l’uscita da scuola, gli incontri con i genitori e le attività ricreative del doposcuola. Ciò si evidenzia maggiormente approfondendo la ricerca nel Fondo, e guardando anche alle fotografie di scuola media e licei. In generale interessante sarebbe anche rintracciare la minore o maggiore percentuale di ragazzi e ragazze visibili, o come questi siano rappresentati nelle fotografie, considerando la provenienza da diversi indirizzi scolastici e da diversi contesti regionali.

Uscendo dall’ambito della formazione professionale si trovano anche tracce di un’educazione di genere che ha coinvolto le alunne delle scuole elementari. I cosiddetti “lavori donneschi” sono documentati nei quaderni con piccoli esercizi di ricamo e cucito per le «future mammine»⁷ e «piccole massaie»: didascalie che non mancano

7. Così si intitolano alcuni quaderni databili agli anni Quaranta, con lavori di cucito, uncinetto e

FIGURA 10.7

«Comune di Bagnacavallo, Scuola Elementare. Economia domestica per le future mamme. Anno 1936-37 (XV)», Foto Zauli, Bagnacavallo (RA)



Fonte: Archivio storico INDIRE, Fondo fotografico (02.305.014).

di connotare anche le fotografie di bambine che svolgono piccole attività pratiche, giocano con bambole o accudiscono i più piccoli (FIGG. 10.7-10.8).

Si tratta di annotazioni scritte dai docenti sul retro delle stampe o a corredo degli elaborati, e che permangono anche nei materiali del dopoguerra contribuendo ad alludere ad una naturale inclinazione femminile verso determinate attività. Notiamo come ciò sia presente nelle didascalie sul verso di stampe fotografiche che ritraggono attività ricreative, di cucito, espressive ed artistiche⁸. Quando i testi sono assenti, possono

riproduzioni di vestitini per bambole, provenienti da più scuole elementari non identificate (FMS, cfr. Giorgi, 2015, pp. 50 ss.).

8. Citiamo come esempio la didascalia manoscritta sul retro della stampa fotografica proveniente da una scuola elementare di Agliè (TO) che ritrae alcune bambine in aula: «È un'occupazione piacevole che sviluppa iniziative e mette in rilievo le varie inclinazioni. Chi cuce, chi ricama, due alunne stanno facendo un quadro a mosaico e a strappo sull'Unità d'Italia: La spigolatrice di Sapri». Oppure: «La giornata si conclude con occupazioni distensive ed espressive: per le femmine lavoro di cucito e maglia»

FIGURA 10.8

Scuola elementare "G. Carducci", Napoli, Foto "Publvision", anni Cinquanta



Fonte: Archivio storico INDIRE, Fondo fotografico (02.068.060).

essere la modalità di selezione dei soggetti e della ripresa che portano a evidenziare le attività come forzatamente femminilizzate o svuotate della loro spontaneità ludica. Anche il catalogatore non ha potuto fare a meno di assegnare la *keyword* «ruolo femminile» a fotografie che, pur non riportando alcuna didascalia connotante in questo senso, evidenziano la scelta operata dal fotografo. Ad esempio nel raccogliere in un'unica inquadratura alcune bambine in evidente posa con le bambole, richiamando alla mente l'iconografia di un gruppo materno o di balie; oppure ritraendo alcune alunne che cuciono gli abiti dei burattini, in vista di uno spettacolo scolastico: attività forse non assegnata esclusivamente a loro? La fotografia non ci racconta tutto. Da notare comunque che la serie fotografica inviata dalla stessa scuola milanese per documentare l'evento ci mostra che gruppi maschili sono stati destinati invece alla movimentazione dei pupazzi. Una distinzione di ruoli che, almeno dal racconto fotografico così selezionato, apparirebbe volutamente dichiarata.

da una fotografia proveniente dalla Scuola elementare di Villanova di Bagnacavallo (RA). Entrambe sono databili agli anni Cinquanta.

10.4

Proposte didattiche: l'educazione al contrasto degli stereotipi di genere con l'uso di fonti storiche

Nel patrimonio storico INDIRE – non solo quello fotografico oggetto di questa presentazione – risiede un interessante potenziale educativo utile a creare percorsi laboratoriali su varie tematiche generando, a partire dall'analisi delle fonti, processi conoscitivi e occasioni di discussione attraverso confronti tra passato e presente, in un'ottica di dialogo aperto con gli studenti.

In questa proposta suggeriamo di lavorare sul documento fotografico attraverso cui coinvolgere gli studenti verso un'indagine critica, storica e sociale. Questa è da intendersi come un "itinerario" strutturabile in più fasi, che non ceda ad un uso letterario o emotivo dell'immagine come la sola superficie visibile della fotografia, ma che esplori questa in senso storiografico. Auspicabilmente un tale percorso sarebbe da attuare in sede d'archivio, in presenza, ma qui lo proponremo pensando alla sua possibilità di attuazione anche a distanza. Le attività, che il docente potrà variare in base a età e grado scolastico, possono così unire la didattica della storia all'educazione civica e, in relazione al tema del presente studio, permettono di affrontare in modo diacronico l'analisi e la valutazione sul perdurare di fenomeni quali la femminilizzazione di alcuni ruoli, il concetto di *gender mainstreaming* o la presenza di stereotipi di genere nei mass media. Mentre le azioni svolgibili anche in DAD diventano per i ragazzi occasione formativa in cui esplorare le potenzialità di ricerca e d'interazione offerte dal digitale e potenziare le capacità di farne un corretto utilizzo.

La necessaria fase propedeutica al "percorso" è quella in cui il docente introduce gli studenti ai concetti di "archivio", di "fonte", e di attendibilità e affidabilità delle informazioni veicolate dai documenti e dalle immagini, siano questi storici o contemporanei e reperibili nei contenuti web in formato digitale. Si tratterà quindi inizialmente di un "laboratorio di storia": coordinato e supportato dal docente, lo studente si avvicina gradualmente all'utilizzo corretto dell'analisi documentale e delle metodologie proprie della ricerca storica.

Come dimostrano le attività didattiche applicate alla lettura del documento fotografico svolte anche con i più piccoli⁹, il fine primario di questa pratica, nel suo ricercare di rendere "attiva" la partecipazione dello studente, non sarà quello di «far trovare loro le giuste interpretazioni», quanto valorizzare il processo "investigativo" e critico dei ragazzi (Gabrielli, Di Barbora, 2020): l'uso della fonte in un contesto di esercizio laboratoriale porta infatti lo studente ad un coinvolgimento in prima persona, motivante anche e in particolar modo trattandosi di fonti d'ambito scolastico, realtà a cui potrà rapportare la propria esperienza. L'utilizzo di immagini fotografiche, solo apparentemente di facile fruizione e lettura, ci ricorda come sia

9. Ne sono prezioso esempio le attività didattiche documentate dagli storici Monica Di Barbora e Gianluca Gabrielli in "Novecento.org". Cfr. anche Giorgi *et al.* (2020).

fondamentale un'educazione all'analisi della fonte visiva in generale, e ci conduce necessariamente verso l'educazione ai molteplici linguaggi dei media, quelli del passato, come quelli attuali.

Per avviare l'attività, superata la parte introduttiva-metodica, il docente, dopo aver selezionato una o più fonti fotografiche, coinvolgerà gli studenti in modo più dinamico. In gruppo o singolarmente, gli studenti potranno rintracciare i significati "superficiali" della fonte leggendola con i propri "strumenti" e conoscenze di base. In seconda battuta si guideranno verso un'analisi più approfondita, ad esempio facendo loro analizzare l'ambientazione inquadrata, gli abiti, le pose, e cercando di "problematizzare" le loro risposte ponendo alcune delle domande basilari per l'analisi del documento fotografico, ad esempio: cosa ci dice e cosa non ci dice la fotografia sul momento ritratto? È accompagnata da una didascalia che ne aggiunge o modifica un significato? Da dove proviene la fotografia? Chi l'ha scattata e per quale scopo, pubblico o privato?

A rispondere a queste ultime due domande ci aiuta in parte quanto esposto nei paragrafi precedenti, reperibile per chiunque nel catalogo online Fotoedu (<http://www.indire.it/progetto/fotoedu>), che riporta tutte le informazioni archivistiche disponibili. Talvolta invece l'impossibilità di dare risposte certe sarà funzionale a far scaturire nuove domande e osservazioni critiche, che si auspica siano di stimolo per gli studenti per la seconda necessaria fase dell'attività verso cui condurli: una ricerca su testi in rete o su fonti bibliografiche a loro disponibili, che vada a supportare, approfondire o a confutare le informazioni rintracciate e le ipotesi fatte¹⁰. Per loro supporto, alle fonti scelte potranno anche esserne affiancate altre selezionate dal docente, attingendo a repository o database organizzati (ad esempio Europeana, archivi e biblioteche locali che abbiano reso reperibili in rete bibliografie, quotidiani e riviste digitalizzate, oppure andando a rintracciare aspetti normativi e legislativi dai siti istituzionali ecc.). Se sono state scelte fonti più recenti, un'altra attività integrativa da affidare agli studenti potrebbe essere la raccolta di testimonianze orali attraverso interviste a familiari o conoscenti, a partire da spunti e domande scaturiti nelle precedenti fasi del laboratorio. Aiutandoli sempre a contestualizzare storicamente e analizzare quanto rintracciato, la parte finale dell'attività li potrà coinvolgere in un dibattito tra pari, moderato dal docente, in cui rielaborare le proprie ricerche e approfondire uno o più temi scelti, quale per esempio quello del ruolo femminile e maschile "narrato" dai documenti,

10. Nell'ambito della didattica della storia questo ci porta ad affrontare con gli studenti anche il tema della reale provenienza del documento fotografico che essi vedono in formato digitale: la fisicità del luogo di conservazione, il processo di digitalizzazione subito e la sua materialità quale oggetto tangibile consistente di *recto e verso*, di un supporto primario e secondario portatore dei segni dei suoi usi sociali nel tempo quale un "palinsesto", sono infatti elementi che ci devono portare a leggerlo al di là del mero contenuto visivo (Serena, 2012). Un aspetto importante della metodologia di ricerca storica, ma ricollegabile anche all'educazione ai media attuali: pensiamo solo, per esempio, alle didascalie, ai testi o ai commenti degli odierni social che accompagnano immagini, talvolta ritoccate, e che possono costantemente modificarsi e veicolare nuovi messaggi alterandone prepotentemente i significati.

cercando di portarli verso una critica in prospettiva storica degli stessi argomenti in rapporto all'attualità.

Proporre di affrontare il tema del contrasto agli stereotipi di genere a partire da fonti fotografiche e documentali storiche (anche se digitalizzate) offre ai docenti molteplici sollecitazioni, e agli studenti l'opportunità di sviluppare e acquisire competenze storiche e metodologiche. Promuoverlo attraverso un percorso laboratoriale che dia spazio anche al dibattito incentiva il ruolo attivo degli studenti nel determinare in modo autonomo processi di ragionamento critico. In modo trasversale tutta l'attività riporta verso la consapevolezza che acquisire comprensione dei linguaggi dei media sia oggi fondamentale se ne vogliamo diventare fruitori responsabili. Un processo non facile, sia per i più giovani sia per gli adulti, e che richiede attenzione e aggiornamento costanti in quanto l'uso attuale della rete e dei social ci permette di veicolare una massiccia circolazione di informazioni che però non necessariamente corrispondono alla reale capacità di riconoscerne l'affidabilità. Quanto alle immagini, il loro circolare in modo pervasivo, proprio sul web, luogo privilegiato della loro fruizione, mette in luce come la necessità di una loro adeguata lettura e interpretazione critica sia divenuta un'esigenza per ogni fascia d'età (Zoppi, 2020) e diventa senz'altro stringente, riportando questo al tema dell'educazione al riconoscimento e al contrasto degli stereotipi di genere.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2017), *Fotografia e Public History*, in "Rivista di studi di fotografia", 5.
- ANICHINI A., GIORGI P. (2013), *100 immagini di libri di scuola. Il Fondo Antiquario del Museo Nazionale della Scuola di Firenze (secoli XVI-XVIII) – INDIRE*, All'Insegna del Giglio, Firenze.
- BARTHES R. (2003), *La camera chiara. Nota sulla fotografia*, Einaudi, Torino.
- BELLUCCI F., CELI A. F., GAZZETTA L. (a cura di) (2019), *I secoli delle donne. Fonti e materiali per la didattica della storia*, Biblink, Roma.
- BOURDIEU P. et al. (1971), *La fotografia. Usi e funzioni sociali di un'arte media*, Guaraldi, Rimini-Firenze.
- BURKE P. (2013), *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*, Carocci, Roma.
- CALGARO R., GIORGI P. (2020), *Scuole di confine: vita da maestra nelle periferie del nascente stato italiano*, in «Formazione & Insegnamento», 18, pp. 30-42.
- CHERMOTTI S., LA ROCCA M. C. (a cura di) (2015), *Il genere nella ricerca storica*, Il Poligrafo, Padova.
- DE FELICE R. (1974), *Mussolini il duce. Gli anni del consenso, 1929-1936*, Einaudi, Torino.
- DE GRAZIA V. (1992), *Le donne nel regime fascista*, Marsilio, Venezia.
- DI BARBORA M. (2013), *Fotografia e storia di genere*, in F. Gaeta, G. D. Fragapane (a cura di), *Forme e modelli. La fotografia come modo di conoscenza*. Atti del convegno SISF (Noto, Facoltà di Scienze della Formazione, Palazzo Giavanti, 7-9 ottobre 2010), Corisco, Roma-Messina, pp. 325-30.
- GABRIELLI G., DI BARBORA M. (2020), *Partigiani alla Marelli in una quinta di scuola prima-*

- ria, in "Novecento.org", <https://www.novecento.org/didattica-in-classe/partigiani-alla-marelli-in-una-quinta-di-scuola-primaria-6843/>.
- GALFRÈ M. (2017), *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma.
- GARIN E. (1962), *La questione femminile*, Olschki, Firenze.
- GIORGI P. (a cura di) (2010), *Dal Museo Nazionale della Scuola all'INDIRE. Storia di un Istituto al servizio della Scuola italiana (1929-2009)*, Giunti, Firenze.
- ID. (a cura di) (2015), *Radici di futuro. L'innovazione a scuola attraverso i 90 anni di INDIRE. Catalogo dell'omonima mostra (Palazzo Medici Riccardi, 2-22 ottobre 2015)*, INDIRE, Firenze.
- GIORGI P., MEDA J. (a cura di) (2009), *I Fondi archivistici dell'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica*, Polistampa, Firenze.
- GIORGI P., ZANGHERI M., ZOPPI I. (a cura di) (2018), *Per gioco e sul serio. Libri di lettura e ricreazione del Fondo Antiquario di letteratura giovanile INDIRE*, INDIRE, Firenze.
- GIORGI P. et al. (2020), *Il laboratorio di storia: lo studente come lo storico alla ricerca delle fonti*, in "Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History", 2, pp. 715-34.
- GUGLIELMAN E. (2005), *Dalla "scuola per signorine" alla "scuola delle padrone": il Liceo femminile della riforma Gentile e i suoi precedenti storici*, in M. Guspini (a cura di), *Da un secolo all'altro. Contributi per una "storia dell'insegnamento della storia"*, Anicia, Roma, pp. 155-95.
- GUIDA D. (1951), *Annuario della scuola e della cultura*, Capriotti, Firenze-Roma.
- MARTINELLI C. (2020), *Formare le madri. L'istruzione professionale femminile durante il fascismo*, in "Rivista di Storia dell'educazione", 7, pp. 71-82.
- MIGNEMI A. (2003), *Lo sguardo e l'immagine. Le fotografie come documento storico*, Bollati Boringhieri, Torino.
- ROPA R., VENTUROLI C. (2010), *Donne e lavoro: un'identità difficile. Lavoratrici in Emilia Romagna (1860-1960)*, Compositori, Bologna.
- s.a. (1929), *Qual è il materiale che si accoglie nel museo didattico nazionale*, in "Vita scolastica", 2, p. 7.
- SANTONI RUGIU A. (2006), *Maestre e maestri. La difficile storia dell'insegnante elementare*, Carocci, Roma.
- SERENA T. (2012), *La profondità della superficie. Una prospettiva epistemologica per "cose" come fotografie e archivi fotografici*, in "Ricerche di Storia dell'arte", 106, pp. 53-69.
- SONTAG S. (2004), *Sulla fotografia. Realtà e immagine nella nostra società*, Einaudi, Torino.
- TAROZZI F. (2010), *Lavorare al femminile*, in Ropa, Venturoli (2010), pp. XV-XXII.
- ULIVIERI S. (1995), *Educare al femminile*, ETS, Pisa.
- VENTUROLI C. (2010), *Dal regime fascista agli anni Sessanta*, in Ropa, Venturoli (2010), pp. 123-203.
- ZOPPI I. (2016), *Gli album fotografici dell'Archivio Storico INDIRE. Memorie scolastiche degli anni Quaranta tra esposizione e archiviazione*, in "Rivista di studi di fotografia", 4, pp. 88-99.
- ID. (2020), *La seconda vita delle immagini dall'archivio al web. Una proposta didattica*, in "Novecento.org", 15, febbraio.

II

La comunicazione non violenta come risorsa per contrastare la violenza di genere

di *Anna Maria Carbone**

In questo capitolo ci occuperemo di mettere a fuoco gli elementi salienti del processo di comunicazione e delle relazioni che ne conseguono, esamineremo il concetto di violenza e presenteremo il modello della comunicazione non violenta ed il suo ideatore, Marshall Rosenberg, per poi concludere con brevi riflessioni sui motivi culturali che determinano la violenza di genere.

Per comprendere appieno il significato e la portata del metodo ideato da Rosenberg, quindi, dobbiamo innanzitutto soffermarci sui due concetti portanti di “comunicazione” e “violenza”.

II.1

La comunicazione

Sebbene la comunicazione sia uno degli elementi fondamentali della vita degli uomini (il termine deriva dal latino e significa “mettere in comune”), uno dei paradossi della nostra società consiste nel fatto che, nonostante la tecnologia consenta ampie possibilità di comunicazione, i rapporti interpersonali si vanno impoverendo.

La comunicazione è la moneta di scambio con la quale creiamo e costruiamo le nostre relazioni, tuttavia l’inconsapevolezza con cui spesso ci poniamo di fronte all’“altro da noi” ci porta a deteriorare le nostre relazioni sino a renderle difficili o, peggio, conflittuali.

Altro paradosso è che mentre ci sentiamo sovente “vittime” di atteggiamenti violenti o competitivi, spesso e volentieri noi per primi introduciamo nella nostra comunicazione elementi che generano distacco quando non addirittura esplicita contrapposizione. Il significato in questa sede più rilevante del termine “comunicazione” è quello che la descrive come “un processo in cui due o più persone scambiano tra loro informazioni e stati d’animo, influenzandosi a vicenda”.

È attraverso la comunicazione che ognuno di noi crea la sua rete di rapporti e stabilisce il grado e la qualità del suo coinvolgimento in essi con conseguenze importanti in termini di motivazione soggettiva e di efficacia delle azioni quotidiane.

* Anna Maria Carbone, collaboratrice di ricerca, INDIRE.

II.2

La violenza

La definizione “non violenta” che Rosenberg ha scelto per la sua tecnica deriva in modo diretto dalla modalità che il Mahatma Gandhi scelse per ribellarsi all’impero coloniale inglese contribuendo alla liberazione dell’India negli anni Quaranta e Cinquanta del Novecento.

Per poterne cogliere appieno il significato occorre partire dai concetti opposti di “violenza” e “abuso”.

Il vocabolario della lingua italiana Treccani definisce la violenza come «atto o comportamento che faccia uso della forza fisica (con o senza l’impiego di armi o di altri mezzi d’offesa) per recare danno ad altri nella persona o nei beni o diritti. In senso più ampio, l’abuso della forza (rappresentata anche da sole parole o da sevizie morali, minacce, ricatti), come mezzo di costrizione, di oppressione, per obbligare cioè altri ad agire o a cedere contro la propria volontà».

Guardando poi alla definizione di “abuso”, lo stesso vocabolario lo definisce: «abuso s. m. [dal lat. *abusus* -us, der. di *abuti* “abusare”, part. pass. *abusus*]. – 1. Cattivo uso, uso eccessivo, smodato, illegittimo di una cosa, di un’ autorità [...]. 2. estens. Atto che faccia uso della forza fisica per recare danno ad altri; violenza».

In entrambi i termini traspaiono alcuni concetti che vale la pena di sottolineare:

- l’uso della forza a fini coercitivi;
- il condizionamento dell’altrui volontà;
- la sottomissione di uno rispetto all’altro come esito della differenza di potere.

Sono concetti espressi in modo generale, naturalmente, ma servono ad inquadrare il fenomeno dell’abuso e della violenza non solamente dal punto di vista del livello dell’aggressività fisica, ma anche sotto il profilo psicologico, di cui spesso si sottovaluta la portata e l’impatto. In particolare, gli abusi psicologici sono difficili da riconoscere perché non contengono una minaccia fisica esplicita, ma piuttosto fanno leva sull’immagine di sé che ne deriva sia per chi li compie sia per chi li subisce. Dall’eccessiva minimizzazione alla derisione, dal non riconoscere le richieste all’iper-responsabilizzazione, dal mancato riconoscimento alla negazione della parola, questi atteggiamenti producono in chi li mette in atto un senso di superiorità e in chi li subisce una distorta immagine di sé e del proprio valore che generalmente hanno ripercussioni significative anche rispetto alla rivendicazione e all’affermazione dei propri diritti.

A proposito di qualità delle relazioni... cosa significa relazionarsi in modo violento? Vale la pena soffermarsi un attimo sul concetto di violenza, intesa come qualsiasi forma di pressione utile a far sì che una persona adotti un comportamento contro la sua volontà.

Questa definizione di violenza ci serve a capire che ci sono molti modi, legati alla scelta e all’uso di determinate parole, per “obbligare” qualcuno a fare qualcosa che non vuole, e che questo si può fare senza arrivare ad alzare la voce o, peggio, le mani. Anche senza voler contemplare le questioni dovute ad equivoci e fraintendimenti, il

linguaggio verbale e non verbale con cui ci esprimiamo nella comunicazione è più che sufficiente a determinare tensioni più o meno visibili nelle nostre relazioni quotidiane. Tensioni, spesso inconsapevolmente create, che facilmente possono degenerare in conflitti senza che ci si renda conto del come e del perché e che lasciano in tutti i soggetti coinvolti pesanti dosi di frustrazione, rabbia e dolore.

11.3

Rosenberg e le origini della comunicazione non violenta

Da queste osservazioni si è mossa la ricerca di Marshall Rosenberg che lo ha portato ad elaborare il modello della comunicazione empatica e non violenta.

Nato in una famiglia di ebrei poco prima della Seconda guerra mondiale, era cresciuto a Detroit, città industriale segnata dai pesanti conflitti razziali, teatro di scontri quotidiani tra bianchi e neri che spesso si concludevano con l'assassinio di qualcuno. A scuola assisteva a liti e scontri continui e aveva imparato presto ad alzare la voce e, all'occorrenza, le mani. Uscito da scuola, si rifugiava a casa e non usciva più per timore delle guerre di strada in cui avrebbe potuto trovarsi coinvolto suo malgrado.

Contemporaneamente, in casa sua, vedeva suo zio assistere con grandissimo amore ed altrettanta gioia sua nonna malata e si domandava com'era possibile che l'umanità fosse capace di una contraddizione così profonda: da un lato ragazzi e adulti che, non riuscendo a parlarsi, preferivano uccidersi, e dall'altro persone capaci di esprimere una dedizione ed una compassione sincere e commoventi.

Per rispondere a questa domanda decise di studiare psicologia.

Durante gli studi di psicologia incontrò Carl Rogers di cui diventò allievo e, poi, amico. Rogers, insieme ad Abraham Maslow, stava fondando quella che sarebbe in seguito stata chiamata "psicologia umanistica" o "terza forza". L'approccio di Rogers e Maslow è stato definito "umanistico" perché basato su una visione fondamentalmente fiduciosa nelle risorse dell'uomo e nelle sue capacità di autorealizzarsi oltre che sulla constatazione che le motivazioni alla base delle azioni umane derivano dagli stessi bisogni condivisi dall'intera umanità.

Rosenberg ha messo a punto il metodo della comunicazione non violenta a partire dagli anni Settanta del Novecento e l'ha sperimentato per oltre 40 anni in situazioni di guerra o di conflitto grave in tutto il mondo. Israele, Serbia, Ruanda su tutti. In Israele e Serbia esistono scuole che insegnano la comunicazione non violenta ai bambini per aiutarli a imparare a interagire in modo non violento. Anche Rosenberg era convinto della fondamentale bontà degli esseri umani e ha speso la sua intera vita ad aiutare le persone a ritrovare la capacità innata di donare spontaneamente, di vivere felicemente connessi all'"Amata Energia Divina" e di cooperare invece che competere.

Le neuroscienze hanno dimostrato che noi esseri umani siamo stati per molte decine di migliaia di anni compassionevoli e solidali, cooperativi ed empatici. In epoche relativamente recenti (10.000 anni circa) i nostri comportamenti si sono modificati a

favore di atteggiamenti competitivi, avversariali e oppositivi. Ciò che era ed è naturale, per noi, non è più abituale. A differenza dei nostri antenati, pur essendo tuttora inclini a vivere in comunità, non ne siamo più capaci. Dal potere “con” siamo passati al potere “su”, dalla capacità di costruire pace siamo andati verso quella di scatenare guerre.

Quel che ora penso veramente è che il male non è mai “radicale”, ma soltanto estremo, e che non possenga né profondità né una dimensione demoniaca. Esso può invece devastare il mondo intero, perché si espande sulla superficie come un fungo.

Esso “sfida”, come ho detto, il pensiero perché il pensiero cerca di raggiungere la profondità, di andare alle radici, e, nel momento in cui cerca il male, è frustrato perché non trova nulla. Questa è la sua “banalità”. Solo il bene è profondo e può essere radicale¹.

È evidente a tutti noi che le persone comunicano sempre più in fretta e sempre peggio; aumentano la solitudine, l’incomprensione, la mancanza di relazioni profonde e la paura dell’altro che generano atteggiamenti di rifiuto, integralismo e razzismo.

La cultura oppositiva e polarizzante in cui ci troviamo, inoltre, contribuisce a rendere complicato lo scambio, influenzandolo con meccanismi di potere che hanno il solo e sicuro effetto di accrescere il livello dell’aggressività in tutti i soggetti coinvolti.

Pat Patfoort² sostiene che tutte le relazioni in cui c’è uno squilibrio di potere contengono il germe del conflitto. Se il potere ce l’abbiamo tutti nello stesso modo non abbiamo necessità di competere, non abbiamo necessità di estorcere o di pretendere che altri facciano per noi.

La violenza “implicita” con cui comunichiamo è il risultato di una mancanza di consapevolezza, è l’espressione di una frustrazione che non trova le parole per esprimersi. Allo stesso modo, quando qualcuno ci parla, spesso ci sentiamo aggrediti e reagiamo, pur non capendo, molte volte, perché e come questo succeda.

Rosenberg ha avuto il grandissimo merito di individuare i passaggi attraverso i quali, consapevoli o no, produciamo violenza e generiamo reazioni aggressive pur non desiderandole.

II.4

Il modello di Rosenberg

Il modello di Rosenberg si basa sulla considerazione di tre fattori chiave attraverso cui tutti impariamo la violenza:

1. il linguaggio che ci è stato insegnato;
2. il modo di pensare e di comunicare in cui siamo stati educati;

1. Da una lettera di Hannah Arendt a Gershom Scholem, New York, 24 luglio 1963, in Bettini (2003, p. 119).

2. Antropologa belga, fondatrice del Centro per la gestione non violenta dei conflitti “De Vuurbloem” di Bruges.

3. le strategie che abbiamo imparato per influenzare gli altri e noi stessi.

Per illustrare meglio questi concetti e renderli immediatamente accessibili anche ai bambini aveva individuato due animali-simbolo, uno dell'atteggiamento violento e l'altro dell'atteggiamento empatico: lo sciacallo e la giraffa.

La scelta non è stata casuale. Lo sciacallo rappresenta un atteggiamento basato sul vivere a spese degli altri e sull'ottenere le cose attraverso la minaccia. La giraffa è stata scelta per le sue caratteristiche fisiche: vede dall'alto, il che implica la giusta distanza e l'ampiezza della visuale, e ha il cuore più grande di tutti.

Sciacallo e giraffa, dunque, rappresentano i diversi atteggiamenti, i diversi obiettivi e le diverse modalità con le quali possiamo relazionarci agli altri.

In ogni momento abbiamo il potenziale per servire la vita oppure distruggerla (Rosenberg, 2009, p. 51).

11.5

Gestire il potere in modo non violento

Rosenberg aveva ben chiaro che alla base dei comportamenti violenti c'è una diversa modalità di gestione del potere. L'aggressività, attiva o passiva che sia, ha la prerogativa di essere mossa da una gestione del potere "su" l'altro, cioè sulla possibilità di esercitare una pressione più o meno rilevante per ottenere il risultato/comportamento richiesto all'altro, anche a costo di rovinare o distruggere la relazione.

La modalità empatica, invece, implica una gestione del potere "con", condivisa e paritaria, sulla base della quale tutti i protagonisti della relazione sono coinvolti nel cercare e trovare, dialogando, una soluzione che soddisfi i bisogni di tutti. Nella gestione del potere "con" non c'è una soluzione predefinita a cui si chiede di aderire quanto piuttosto una ricerca condivisa di senso e significato che consente di costruire soluzioni nuove e tali da rinforzare i legami relazionali.

Lo sciacallo si muove:

- usando il linguaggio impersonale o burocratico ("si deve fare così", "gli ordini sono questi e bisogna obbedire");
- facendo leva sul senso di colpa o sulla vergogna;
- ricorrendo a sistemi di premio/punizione;
- giudicando gli altri ed affibbiando etichette o diagnosi per dimostrare cosa non va in loro;
- scaricando la responsabilità di qualsiasi suo stato d'animo sugli altri;
- pretendendo dagli altri utilizzando la minaccia o il ricatto.

L'obiettivo dello sciacallo è quello di ottenere quello che vuole a qualsiasi costo, e spesso questo costo consiste nel deterioramento della relazione fino alla distruzione totale.

Solitamente, infatti, chi è oggetto di comportamenti "sciacalli" tende a fuggire o a

contrattaccare e, anche quando è costretto a soccombere, lo farà di malavoglia con il recondito proposito di rifarsi alla prima occasione. Gli atteggiamenti sciacalli, quindi, possono al massimo produrre delle “tregue armate”, in cui la diffidenza e la frustrazione giocano un ruolo di primo piano. Le relazioni che funzionano in questo modo sono instabili e turbolente per tutte le persone coinvolte e generano spesso malessere e disagio.

Lo sciacallo, quindi, ha uno stile negoziale “win-lose”, io vinco tu perdi, basato sul dominio e la differenza di potere, che produce, anche in caso di successo, soluzioni instabili e destinate a mutare al volgere delle circostanze compromettendo in ogni caso la relazione.

Al contrario, la giraffa si esprime:

- parlando di fatti;
- in modo assertivo;
- senza giudizi o processi alle intenzioni;
- assumendosi la responsabilità di quello che prova;
- parlando di sé e non di ciò che non va nell’altro;
- parlando con onestà e chiarezza;
- ascoltando con attenzione ed empatia.

L’obiettivo della giraffa è creare connessioni tra le persone tali per cui i bisogni di tutti vengano soddisfatti.

La giraffa esprime sé stessa in modo autentico, identifica ed esprime con chiarezza, nel rispetto di sé e degli altri, ciò che sente e che desidera ottenere.

Il “linguaggio giraffa” trasforma il modo di esprimersi e permette di liberarsi dalla violenza, sia da quella più evidente che da quella più nascosta, e di generare negli altri lo spirito di collaborazione e la ricerca di soluzioni soddisfacenti per tutti.

La giraffa incarna la modalità relazionale “win-win”, tutti vincono, basato sull’empatia e la condivisione paritarie, che, se da un lato è più lento e non sempre agevole da praticare, dall’altro mette al primo posto la salvaguardia, e potenzialmente anche la crescita, della relazione e si manifesta attraverso soluzioni utili a soddisfare i bisogni di tutti.

II.6

Le radici della violenza di genere

Se l’educazione è una delle cause che, secondo Rosenberg, producono violenza generalizzata, ne deriva che i modelli culturali di riferimento da essa rinforzati ne sono l’espressione.

Fin da piccoli siamo stati educati a compiacere gli altri e a reagire obbedendo, per paura di un castigo o per ricevere un premio ed essere accettati ed amati, oppure ribellandoci e litigando. Abbiamo sviluppato le nostre capacità di comprensione intellettuale, ma non le capacità di comprensione emozionale. Il risultato è che siamo separati da noi stessi, dai nostri sentimenti e bisogni. Per quanto attiene nello specifico al tema della differenza di genere, le evidenti difficoltà di stabilire relazioni empatiche

e rispettose riflettono, oltre agli elementi di scenario già delineati, i modelli educativi dominanti in base ai quali, in modo differente ma con uguali nefaste conseguenze, i maschi e le femmine vengono progressivamente allontanati da sé stessi ed incoraggiati a sviluppare pregiudizi e schemi che li conducono inevitabilmente a porsi in modo antagonistico e rivendicativo gli uni rispetto agli altri.

In altre parole, l'educazione di genere non fa che accrescere la distanza e l'incomunicabilità tra i sessi penalizzandoli entrambi nella misura in cui genera pregiudizi, aspettative e reciproche pretese fuorvianti.

In particolare, e per grandi linee, ai maschi viene proposto come valido il modello dell'uomo forte, coraggioso, privo di debolezze, sempre efficiente e capace, in grado di affrontare e risolvere brillantemente qualsiasi circostanza. Così impegnati a "salvare il mondo" i maschi non coltivano la loro intelligenza emozionale, vivono separati dalle loro emozioni (specialmente da quelle "impresentabili" o "politicamente scorrette") e imparano a delegare la soddisfazione dei loro bisogni ad altri, cominciando dalla famiglia d'origine e finendo con la partner femminile.

La violenza di questo modello consiste nel far crescere i ragazzi separati dalle loro emozioni, e quindi da loro stessi, e deresponsabilizzati rispetto al soddisfacimento dei loro bisogni, il che rende facile capire perché le loro richieste si trasformino facilmente in pretese e che, di fronte al rifiuto, possano sentirsi frustrati al punto da arrivare a comportamenti estremamente violenti.

Di contro, alle femmine viene proposto il modello della donna che si sacrifica per la famiglia e per i figli e che, per questo, non solo è autorizzata ma addirittura invitata a mettere da parte sé stessa a favore di altri. Anche alle femmine dunque viene indicata come strada maestra la rinuncia a sé stesse, la presa di distanza dalle proprie istanze a favore di quelle della famiglia.

È facile comprendere come anche questo modello educativo produca frustrazione e dipendenza, poiché presuppone che ai bisogni delle donne debba provvedere qualcun altro, in assenza del quale esse non possiedono risorse proprie da mettere in campo.

Quando le donne riescono ad occuparsi di sé stesse, lo fanno a prezzo di gravi sensi di colpa, di critiche pesanti quando non addirittura di atteggiamenti palesemente oppositivi.

L'inevitabile esito di questi modelli educativi produce eccessiva aggressività dal lato maschile ed auto-aggressività dal lato femminile, entrambe generate dalla necessità di gestire i sentimenti di frustrazione ed impotenza che la distanza da sé stessi, e dalle proprie risorse di autonomia, inevitabilmente produce.

Frustrazione ed impotenza spesso si concretizzano in atteggiamenti reciproci inutilmente aggressivi e polemici a cui è sempre più necessario dare risposte "controcorrente" rispetto ai modelli violenti e/o autoritari dominanti.

"Un luogo al di là del giusto e dello sbagliato". L'obiettivo finale è quello di passare il maggior numero di momenti della mia vita in quel mondo di cui parla Rumi (Rosenberg, 2003, trad. it. p. 52).

In questa ottica il modello della comunicazione non violenta di Marshall Rosenberg mette a disposizione un modo di comunicare utile a favorire la connessione tra di loro piuttosto che l'allontanamento, a creare le condizioni per un dialogo sincero, da cuore a cuore, in alternativa alle dinamiche sfidanti e competitive che, nell'attuale scenario, sembrano essere le uniche possibili.

Bisogna che l'uomo si renda conto che le situazioni conflittuali che l'oppongono agli altri sono solo conseguenze di situazioni conflittuali presenti nella sua anima, e che quindi deve sforzarsi di superare il proprio conflitto interiore per potersi così rivolgere ai suoi simili da uomo trasformato, pacificato, e allacciare con loro relazioni nuove, trasformate (Buber, 1950, trad. it. p. 44).

II.7

Il modello della comunicazione non violenta

In questo paragrafo esamineremo in dettaglio i quattro passaggi della comunicazione non violenta.

Prima di affrontarli uno per uno vale la pena di spendere due parole sul percorso nell'insieme. Si tratta di quattro passaggi "successivi", uno propedeutico all'altro, che vanno fatti in sequenza in quanto ciascuno è il presupposto del successivo.

Si comincia con l'osservazione dei fatti e si guarda "fuori", all'esterno, alla realtà circostante.

Si prosegue con l'analisi del sentimento che scaturisce dall'osservazione del fatto, e si guarda "dentro" sé stessi.

Dal sentimento si individua quale bisogno è soddisfatto o non lo è, e si continua a guardare "dentro" sé stessi.

Si conclude con la formulazione di una richiesta precisa tornando così ad interagire con il "fuori", con l'altro.

Questa puntualizzazione non è di poco conto: mentre ci occupiamo di come relazionarci in modo empatico con gli altri siamo in qualche misura "costretti" a guardarci dentro e a viaggiare dentro i nostri processi mentali per dipanare i nostri grovigli emozionali e trovare dentro di noi le risorse che ci permetteranno di arrivare a soluzioni soddisfacenti per tutti.

Appare evidente che la tecnica di Rosenberg ha un potentissimo impatto sui processi di individuazione e di adultizzazione che costituiscono, di fatto, il presupposto imprescindibile se vogliamo davvero costruire relazioni sane ed equilibrate.

Si tratta, quindi, di un processo ecologico in cui si rimuovono tutti gli ostacoli interni che ci rendono incapaci di relazionarci senza violenza.

L'obiettivo della comunicazione non violenta è imparare ad esprimersi con onestà e a ricevere con empatia.

11.7.1. OSSERVARE SENZA GIUDICARE

“Osservare senza giudicare è la più alta forma di intelligenza umana” diceva spesso Juddu Khrishnamurti nelle sue conferenze e Rosenberg ha citato spesso questa frase per indicare come il discernimento vero sia un’attività a cui è necessario prestare la massima attenzione per riuscire a scindere, discriminare, separare i fatti dalle opinioni.

In altre parole, essere “intelligenti” significa avere la capacità di separare “ciò che sto vedendo” da “cosa penso di ciò che sto vedendo”.

«Dobbiamo imparare a descrivere ciò che gli altri fanno senza mescolarvi nessuna valutazione», scrive Rosenberg. E aggiunge: «Al contrario, dire alle persone cosa non va in loro attiva comportamenti difensivi e reazioni aggressive» (Rosenberg, 1998, trad. it. p. 77).

Come accorgersene?

1. Se usiamo il verbo “essere”: es. “sei troppo generoso”. Parlando in modo non violento potremmo dire “quando ti vedo distribuire tutti i soldi che hai penso che tu sia troppo generoso”.
2. Se usiamo verbi a connotazione valutativa: “ti lamenti sempre”, che potremmo trasformare in “le ultime tre volte che ti ho sentita hai parlato dei tuoi malanni”.
3. Se utilizziamo avverbi e aggettivi qualificativi: es. “Anna scrive sempre male”, che potremmo esprimere dicendo “non riesco a comprendere la scrittura di Anna”, oppure “quando leggo gli scritti di Anna non distinguo bene le parole”.

Gli esempi appena proposti servono a dimostrare quanto spesso, quando raccontiamo qualcosa, ricorriamo a commenti, recriminazioni, giudizi, sentenze, diagnosi, pensando che descrivano fatti. Il più delle volte quello che esprimiamo è il nostro giudizio sui fatti, o, peggio, il nostro pregiudizio.

“È sempre il solito” invece di “le ultime tre volte è arrivato in ritardo”, oppure “non ascolti mai” invece di “ieri sera mentre ti parlavo guardavi la televisione”. Sono modi abituali di rivolgersi l’un l’altro che vengono recepiti come critiche e attivano resistenze e reazioni oppositive, indipendentemente dalla fondatezza.

Altra questione sui giudizi è che essi sono potenti e tendono a confermare sé stessi, lasciando all’attenzione solo ciò che li conferma. Giudizi e pregiudizi attivano i meccanismi conosciuti come “*bias* cognitivi”³, trappole percettive in cui si cade in perfetta

3. Il *bias* cognitivo o distorsione cognitiva è un pattern sistematico di deviazione dalla norma o dalla razionalità nel giudizio. In psicologia indica una tendenza a creare la propria realtà soggettiva, non necessariamente corrispondente all’evidenza, sviluppata sulla base dell’interpretazione delle informazioni in possesso, anche se non logicamente o semanticamente connesse tra loro, che porta dunque a un errore di valutazione o a mancanza di oggettività di giudizio. I *bias* cognitivi sono forme di comportamento mentale evoluto: alcuni rappresentano forme di adattamento, in quanto portano ad azioni più efficaci in determinati contesti, o permettono di prendere decisioni più velocemente quando maggiormente necessario; altri invece derivano dalla mancanza di meccanismi mentali adeguati, o dalla errata applicazione di un meccanismo altrimenti positivo in altre circostanze. Questo fenomeno viene studiato dalla scienza cognitiva e dalla psicologia sociale. L’etimologia del termine *bias* è incerta: in italiano arriva dall’inglese, col significato di “inclinazione”, ma a sua volta discende dall’antico francese *biais* e ancora prima dal

buona fede, ma che costituiscono dei veri e propri circoli viziosi. Così i pregiudizi diventano permanenti e cristallizzati e facilmente si trasformano in profezie che si autoavverano, destinate a ripetersi all'infinito se non riconosciute e disinnescate.

Questa cristallizzazione impedisce di percepire gli elementi di novità, spostando ciò che si osserva dentro una categoria predefinita, che, in quanto tale, non può essere adatta alla circostanza nuova.

Il giudizio, inoltre, parla di ciò che una persona *è* invece che di ciò che la persona *fa*, il che innesca immancabilmente nell'altro la necessità di difendersi e/o di contrattaccare.

Quel che si giudica non si può comprendere... quando appiccicate un'etichetta addosso ad una persona la comprensione si ferma (De Mello, 1995).

Formato per essere uno psicoterapeuta, Rosenberg si rifiutava di leggere le cartelle cliniche dei pazienti psichiatrici con cui lavorava perché non voleva essere influenzato dalle diagnosi e dai relativi protocolli appresi durante la sua formazione. Voleva evitare qualsiasi forma di pregiudizio e porsi con sguardo aperto e scevro da filtri davanti alle persone che incontrava nel suo lavoro. In questo modo è riuscito in moltissime occasioni ad ottenere risultati che le diagnosi e i protocolli terapeutici non contemplavano come possibili.

Sospendere il giudizio apre strade sconosciute e ci permette di continuare ad imparare piuttosto che appiattare le nostre percezioni attraverso il processo di omologazione del "nuovo" al "conosciuto".

Per osservare senza giudicare serve presenza a sé stessi e la volontà precisa di restare sui fatti.

Nel raccontare qualcosa, qualsiasi cosa, dovremmo riuscire a descrivere i fatti come farebbe un giornalista: di chi sto parlando, cosa ha fatto o ha detto, quando e dove.

Questo modo ci consente di restare nel "qui e ora", di contestualizzare e collocare nello spazio e nel tempo un determinato avvenimento osservando con equanimità tutto quello che c'è da osservare mentre di solito ci facciamo bastare i frammenti che riusciamo a percepire in pochi secondi. Nel rapportarsi con gli altri ciò significa che, se qualcuno ha percepito una parte diversa da quella che abbiamo colto noi, entriamo immediatamente in modalità "sciacallo" e discutiamo su chi ha ragione e chi non ce l'ha spostando il focus della conversazione da ciò che si osserva alle qualità (positive o negative) di chi osserva.

Se ci dessimo il tempo per osservare tutto con attenzione, spesso il problema semplicemente non si porrebbe.

Osservare senza giudicare significa anche saper stare nell'incertezza di non conoscere immediatamente il significato di ciò che si osserva, ma anche lasciarsi lo spazio

provenzale, col significato di "obliquo" o "inclinato" (https://it.wikipedia.org/wiki/Bias_cognitivo; cfr. anche Greifeneder, Bless, Fiedler, 2017).

per fare domande e costruire il significato preciso della precisa circostanza che, essendo nuova, non può coincidere con significati riferiti a fatti passati. La modalità violenta, invece, crea categorie assolute, valide “per sempre”, cristallizzate e permanenti.

Se manchiamo di fare il passaggio dell’osservazione senza giudizio ci precludiamo inesorabilmente la possibilità di fare i successivi e rimaniamo incastrati, nostro malgrado, in strade note ma senza via di uscita.

Rosenberg è arrivato a dire che anche quando conosciamo qualcuno da tanti anni, dovremmo guardarlo ogni giorno come se lo vedessimo per la prima volta. L’equanimità dell’osservazione serve anche rispetto a sé stessi, perché, prima ancora di essere sciacalli giudicanti e supponenti verso gli altri, lo siamo verso di noi. Lo siamo tutte le volte che ci chiediamo di aderire ad un modello che non ci appartiene o quando ci rimproveriamo per avere dei limiti o ci chiediamo di essere come ci vogliono gli altri, o di essere diversi da ciò che siamo o, ancora, tutte le volte in cui ci impediamo di attraversare delle emozioni che invece emergono per portare messaggi importanti.

Fatichiamo ad abbandonare i giudizi su di noi e sugli altri perché sono veloci, conosciuti e ci permettono di non guardare dentro noi stessi e, nello stesso tempo, di scaricare la responsabilità dei nostri sentimenti sugli altri. In questo modo ci salviamo dalla fatica e dal rischio di metterci in discussione.

Se il “colpevole” è là fuori, noi siamo “salvi” e possiamo continuare come abbiamo sempre fatto senza fare il minimo sforzo per imparare e, se serve, cambiare qualcosa di noi.

Così sviluppiamo il nostro “sciacallo interiore”, quello che ci fa sentire autorizzati, quando non addirittura in dovere, di dire agli altri cosa non va in loro, di addossargli la responsabilità di come stiamo e di pretendere che facciano qualcosa per rimediare.

11.7.2. ESPRIMERE I SENTIMENTI

Il secondo dei quattro passaggi della comunicazione non violenta riguarda l’espressione dei propri sentimenti.

«Il nostro repertorio di parole utili per affibbiare etichette alle persone è spesso assai più grande del nostro vocabolario di parole che ci permettono di descrivere con chiarezza il nostro stato emotivo», scrive Rosenberg (1998, trad. it. p. 62), sottolineando la scarsa confidenza che abbiamo con l’osservazione di noi stessi e la capacità di dare un nome a ciò che sentiamo.

In questo passaggio le difficoltà sono sia nel riconoscerli sia nell’assumercene la totale responsabilità.

L’ambiente educativo ci ha indirizzato, fin dall’infanzia, a regolarci sulle reazioni altrui per stabilire cosa fare e come farlo.

Questo ci ha reso tutti molti efficaci nel capire “cosa è meglio fare e cosa no”, il che significa delegare ad altri il potere di decidere come dobbiamo stare e cosa dobbiamo sentire.

Parimenti siamo stati spesso indicati come i responsabili di stati d'animo altrui, rispetto ai quali ci sentiamo chiamati in causa per tentare di "aggiustare le cose".

A lungo andare, però, questa responsabilità diventa frustrante e porta a renderci conto di quanto è alto il prezzo dell'aggiustare le cose a nostre spese, soprattutto quando la soddisfazione altrui comporta il dover sopprimere qualche nostra istanza per noi importante.

Giudicare i nostri sentimenti in base all'accettabilità sociale ci ha resi da un lato incapaci di accogliere i segnali di cui sono portatori e dall'altro molto efficienti nel tentare di sopprimere quelli reputati "inadatti" o "inopportuni" dal nostro competentissimo sciacallo interiore.

Possiamo accedere ai nostri sentimenti chiedendoci "cosa è vivo in me adesso?", "cosa sento?", facendo attenzione a distinguere le emozioni dai sentimenti.

In psicologia, l'emozione ha un carattere reattivo, intensità alta e durata breve, mentre il sentimento è stabile e duraturo. Sappiamo tutti che un sentimento può essere attivo anche a distanza di molto tempo dall'evento che lo ha generato.

Un'emozione che, in un dato momento, si attiva in risposta ad un evento diventa sentimento quando viene sostenuta dai pensieri, quando non addirittura alimentata dai pensieri.

Mentre l'emozione è reattiva e immediata, quindi difficilmente controllabile, la successiva gestione e la trasformazione in sentimento è mediata dai propri pensieri, il cui contenuto contribuisce nel tempo alla "coloritura emotiva" del sentimento associato all'evento che l'ha prodotto.

Il sentimento, quindi, è insieme pensiero ed emozione e questo spiega come accade che, nel tempo, al mutare dei pensieri su qualcuno o qualcosa corrispondono sentimenti differenti, a volte opposti.

Un modo potente di passare dal "potere con" al "potere su" riguarda l'attribuzione delle responsabilità dei sentimenti e del potere che ne deriva. Il modo violento la attribuisce all'altro, il modo empatico a sé stessi.

È innegabile, inoltre, che i nostri pensieri sono influenzati dai valori che attribuiamo ad ogni situazione, che determinano il peso culturale che introduciamo della valutazione delle situazioni in cui siamo implicati.

Per evitare queste interferenze e riconoscere i nostri condizionamenti Rosenberg ci suggerisce di usare l'espressione "perché io...".

Ad esempio "mi addolora che non mi abbiate chiesto di venire con voi", che invece si può esprimere dicendo "quando non mi avete chiesto di venire con voi mi sono sentito addolorato perché *ho preso* questo come un rifiuto"; oppure "mi sento triste perché voi non volete stare con me stasera", che può diventare "mi sento triste perché *interpreto* il fatto che non volete stare con me come un rifiuto".

Attribuire la responsabilità dei nostri sentimenti agli altri significa rinunciare anche al nostro potere di comprendere quale messaggio vogliono portarci, quale nostro bisogno insoddisfatto ci stanno segnalando.

"Mi hai fatto arrabbiare", "mi hai fatto male", "mi hai mandato di traverso la gior-

nata” sono tutte espressioni che attribuiscono agli altri di aver suscitato in noi emozioni e sentimenti con i loro comportamenti.

Questa modalità, inoltre, ci mantiene scollegati da ciò che proviamo impegnando l’attenzione nell’argomentazione contro l’altro. Da qui in poi è facile che il focus della conversazione si sposti e diventi rapidamente un botta e risposta tra “accusa” e “difesa”.

Rosenberg ci ricorda, invece, che l’emozione e il sentimento che si muove dentro di noi ci appartiene *in toto*, ci parla di noi e non degli altri e non dipende mai dal “fuori”.

Quello che osserviamo è semplicemente lo stimolo che fa partire la nostra reazione, ma in quale emozione porta e come risuona è un fatto che riguarda solamente noi.

Come possiamo accorgerci di essere scollegati dai nostri sentimenti?

Rosenberg ci aiuta anche in questo passaggio:

1. quando usiamo il verbo “sentire” per esprimere un “pensare”: ad es. “sento che ho ragione”, invece di “penso di avere ragione”; oppure “sento che sono stato ingannato”, invece di “penso che tu mi stia ingannando”;
2. quando usiamo parole che indicano ciò che pensiamo di essere: ad es. “mi sento incapace”, invece di “mi sento preoccupato perché penso di non riuscire”; oppure “mi sento impreparato”, invece di “penso di non aver studiato a sufficienza”;
3. quando usiamo parole che indicano ciò che pensiamo che gli altri ci facciano: ad es. “mi sento trascurato”, invece di “penso che tu mi stia trascurando”; oppure “mi sento incompreso”, invece di “penso che tu non mi comprenda”.

La “velocità di risposta” a cui ci siamo abituati, inoltre, ci ha portato a ridurre sempre di più il numero delle parole per descrivere come stiamo, tanto che il più delle volte non andiamo oltre il dire “sto bene” o “sto male”. Abbiamo perso la capacità di trovare la parola più adatta a descrivere quello che “esattamente” sentiamo. “Sto bene” può significare “sono gioioso”, “sono tranquillo”, “sono contento”, così come “sto male” può voler dire “sono triste”, ma anche “sono arrabbiato”, oppure “sono confuso”.

“Bene” e “male”, quindi, non descrivono affatto i nostri sentimenti, ma parlano del come stiamo nell’attraversarli. Per questa ragione in tutti i suoi libri Rosenberg ha voluto inserire i vocabolari dei sentimenti, che suggerisce di utilizzare per riacquistare l’uso dei termini precisi per descrivere, a noi stessi e agli altri, i nostri stati d’animo.

Recuperare i termini per definire i sentimenti ci serve e ci aiuta per affrontare meglio il passaggio successivo, che consiste nell’individuare il bisogno insoddisfatto a cui fanno riferimento.

Rosenberg restituisce ai sentimenti la loro funzione nel momento in cui li collega con i bisogni insoddisfatti che ne sono l’origine, come le spie del cruscotto di una macchina che hanno la funzione di segnalare “cosa manca” o “cosa non va”.

Ulteriore questione da affrontare riguardo ai sentimenti è il fare attenzione ai giudizi “travestiti” da sentimenti. Un esempio: “Mi sento maltrattato”. Questa affermazione, in realtà, descrive ciò che *pensiamo* che l’altro stia facendo ai nostri danni, ma non dice assolutamente nulla di come stiamo noi.

“Io mi sento triste perché sono tre volte che rinvii il nostro appuntamento” ren-

derebbe molto meglio l'idea e, soprattutto, distribuirebbe la responsabilità in modo equanime e, quindi, accettabile per tutte le persone coinvolte.

Per poter esprimere in modo non violento ciò che è vivo in noi abbiamo bisogno del tempo per osservare, per accogliere ed integrare i segnali che il nostro sistema ci sta inviando e recuperare il "vocabolario dei sentimenti" a cui spesso non ci concediamo di accedere. Quando li riconosciamo come nostri e ce ne assumiamo la responsabilità, i sentimenti diventano una formidabile risorsa, funzionando come indicatori che ci guidano verso la loro vera origine e, quindi, verso le soluzioni.

«La causa dei nostri sentimenti sono i nostri bisogni, non gli altri», dice Rosenberg (2009, p. 43).

Assumerci la responsabilità di ciò che sentiamo e utilizzare i nostri stati d'animo per contattare i nostri bisogni ha inoltre il vantaggio di restituirci il potere di trovare la soluzione.

Al contrario, il momentaneo sollievo di riuscire ad attribuire la responsabilità di ciò che sentiamo al "di fuori" di noi ci costa l'altissimo prezzo della frustrazione e dell'impotenza che certamente non rendono migliore la nostra vita.

II.7.3. INDIVIDUARE I BISOGNI

Il concetto di bisogno, di cui parla Rosenberg, deriva dalle teorie di Abraham Maslow sulla motivazione umana e sono classificati nella piramide codificata da Maslow nel 1954, nel suo libro *Motivazione e personalità*.

Laddove c'è un sentimento che tendenzialmente è negativo contro qualcosa o contro qualcuno è il segno che c'è un bisogno che sta chiedendo attenzione.

«I giudizi, le critiche, le interpretazioni e diagnosi sugli altri sono tutte espressioni alienate dei propri bisogni. Se qualcuno dice: "non mi capisci mai" in realtà sta dicendo che il suo bisogno di essere compreso è insoddisfatto», scrive Rosenberg (1998, trad. it. p. 77).

Maslow elaborò una piramide, o gerarchia appunto, dei bisogni (parola che etimologicamente delinea "cose che mancano, di cui c'è necessità"), da quelli più basilari ed elementari fino a quelli più astratti e complessi, che si dispiegherebbe durante lo sviluppo in una sequenza progressiva, dalla base alla punta.

Tutti i bisogni, a prescindere dalla posizione in cui si trovano nella piramide, sono ugualmente innati e a servizio della vita, nel senso che rappresentano istanze utili alla sopravvivenza, alla crescita e all'evoluzione individuale e sono, per questo, tutti ugualmente leciti e contemporaneamente attivi.

I desideri che ne scaturiscono, invece, sono indotti dalla cultura di riferimento poiché hanno a che vedere con le opzioni disponibili per soddisfare i bisogni, diversi a seconda del contesto di riferimento. I desideri, che Rosenberg chiama *strategie*, sono quindi *sempre strumentali*, cioè mezzi, per soddisfare uno o più bisogni. È evidente che per soddisfare lo stesso bisogno esistono molteplici desideri attivabili (per soddisfare il nostro bisogno di mangiare possiamo scegliere tra molte alternative). Confondere il

desiderio con il bisogno, trasformando il desiderio in un fine anziché considerarlo un mezzo, è ciò che ci rende violenti poiché aumenta la tensione emotiva legata all'impossibilità di mantenere un bisogno insoddisfatto a lungo e rende di conseguenza lecite pressioni di ogni tipo, specialmente quando il desiderio coinvolge qualcun altro o consiste in un dato comportamento altrui.

I primi a comparire sono i *bisogni fisiologici*, legati a esigenze fisiologiche naturali e primarie (fame, sete ecc.). Da essi nasce la prima molla motivazionale del neonato, che ad esempio piange per essere nutrito.

Nell'adulto possiamo ipotizzare che questa sia la motivazione più forte, ma naturalmente è possibile e facile posticipare il soddisfacimento di questo bisogno, all'occorrenza (per quanto a nessuno piaccia stare a lungo con lo stomaco vuoto).

Successivamente compaiono i *bisogni di sicurezza*, che motivano a ricercare protezione e contatto. Successivamente John Bowlby concordò nello stabilire che la ricerca di protezione, cura e contatto sono una forte spinta motivazionale.

Troviamo poi il *bisogno di amore e di appartenenza*, che conduce a comportamenti tesi a dare e ricevere amore, dall'amicizia all'intimità sessuale. Anche qui, studi sull'altruismo e sulla psicologia dell'amore ne hanno sottolineato le forti implicazioni adattive, addirittura legate a logiche di sopravvivenza e trasmissione dei geni.

Il *bisogno di riconoscimento o stima* ci porta a un livello ancora più elevato. Qui entrano in gioco comportamenti e atteggiamenti tesi a ottenere il riconoscimento da parte degli altri per le nostre azioni. Questo influenza la nostra autostima, il senso di capacità, la possibilità di avere una soddisfacente immagine di sé. Lo psicanalista Heinz Kohut sostenne anch'egli che il bisogno di essere riconosciuti per ciò che siamo e facciamo è un'istanza che ci accompagnerà per tutta la vita.

I *bisogni di auto-realizzazione* portano, infine, a comportamenti tesi a esprimere le nostre potenzialità, la creatività, la spontaneità, anche per poter comprendere meglio noi stessi e il mondo che ci circonda.

Esiste poi un sesto livello di bisogni: i *bisogni di trascendenza*. Questi motivano a superare i propri limiti, a trascendere la propria individualità per riconoscersi come parte di un universo superiore di ordine divino, e spiegherebbero in parte alcuni aspetti legati a pratiche religiose e spirituali.

Riusciamo a contattare i nostri bisogni insoddisfatti quando ci assumiamo la responsabilità dei nostri sentimenti e accettiamo di lasciarci guidare verso ciò che, in noi, li determina e li alimenta.

Ciò che ci rende sciacalli è il delegare o pretendere che siano altri ad occuparsi della soddisfazione dei nostri bisogni partendo dal presupposto che ogni bisogno si possa soddisfare in un solo modo e/o che debba essere compito di qualcun altro. Da adulti, invece, il compito di soddisfare i nostri bisogni ricade su di noi, magari con l'aiuto di qualcun altro se è disposto a darcelo. Certamente non è né compito né dovere né responsabilità di altri.

Il conflitto nasce, quindi, non sul bisogno ma sul modo di soddisfarlo, o sulla strategia che riusciamo ad immaginare per riuscirci.

Poiché l'intera umanità condivide gli stessi bisogni, quello è il territorio su cui possiamo incontrare l'altro ed attivare l'empatia. Se i desideri possono produrre conflitto, incontrarsi sul piano dei bisogni sottostanti produce connessione.

Individuare ed esprimere i propri bisogni insoddisfatti è di grande aiuto da diversi punti di vista:

- allenta immediatamente la pressione emotiva, perché le emozioni non hanno più ragione di restare pressanti;
- apre alle alternative tra cui scegliere per soddisfarlo;
- consente di identificare meglio il desiderio e di formulare una richiesta precisa.

Rosenberg ci fa notare che in molti casi non è necessario passare all'azione per soddisfare il nostro bisogno: basta riconoscerlo per placare la tensione energetica che genera in noi ed aprirci agli altri bisogni presenti.

Recuperare la consapevolezza e il potere di soddisfare i propri bisogni ci rende anche capaci di aiutare gli altri a soddisfare i loro cooperando per trovare soluzioni tali che i bisogni di tutti siano soddisfatti.

11.7.4. FARE RICHIESTE CHIARE E PRECISE

Il quarto ed ultimo passaggio della tecnica della comunicazione non violenta è fare richieste chiare e precise.

Spesso, invece di essere chiari e precisi, siamo vaghi e ambigui, oppure formuliamo le richieste in modo che suonino come delle pretese attivando immediatamente le resistenze nell'altro.

Rosenberg utilizza due domande per identificare le richieste:

1. “cosa possiamo fare per rendere la vita più bella?”;
2. “perché vogliamo che l'altro faccia ciò che gli chiediamo?”.

Vediamo in dettaglio come rispondere efficacemente alla prima domanda.

1. Evitando tutte le negazioni. “Vorrei che non facessi tardi”, “evita di chiamarmi all'ora di pranzo”, “smetti di darmi fastidio”. Tutte queste richieste non indicano con chiarezza cosa vogliamo che l'altro faccia, ma solamente cosa vogliamo che *non* faccia. Anche la persona più ben disposta verso di noi si troverebbe in difficoltà nel cercare di capire cosa vorremmo che facesse. Questa ambiguità determina che l'altro si sente trascinato in un campo minato dove le incognite sono ad ogni passo ed il rischio di insoddisfazione, nonostante il generoso tentativo, è altissimo. “Vorrei che non facessi tardi” non parla di elementi concreti, non fornisce parametri per orientarsi. In “linguaggio giraffa” questa richiesta potrebbe diventare “vorrei che tu arrivassi entro le 19”.

2. Evitando le ambiguità. In uno dei suoi libri Rosenberg racconta di una donna che aveva chiesto a suo marito “vorrei che tu non passassi tanto tempo in ufficio” e che non aveva gradito affatto la decisione del marito di iscriversi in palestra qualche giorno dopo. Perché si è arrabbiata? Suo marito ha fatto quello che lei ha chiesto e non passa più tanto tempo in ufficio. È facile intuire che la donna volesse fare un'altra richiesta

al marito, ma ha preferito utilizzare una richiesta indiretta e il risultato è stato che non ha avuto quello che voleva.

3. Indicando azioni positive e circostanziate. “Vorrei che mi ascoltassi” è una richiesta apparentemente ben formulata; tuttavia il verbo “ascoltare” è troppo vago per indicare un’azione precisa e inoltre manca l’elemento tempo. Sicuramente chi la fa ha in mente una circostanza precisa, ma una richiesta formulata in questo modo ha poche *chances* di essere accolta. “Vorrei parlarti della mia giornata di oggi. Puoi darmi attenzione per 15 minuti?”, invece, è una richiesta che consente all’altro di valutare e scegliere in sicurezza e, perciò, di rispondere senza difficoltà.

Qualche esempio di richiesta vaga o ambigua:

- “vorrei che tu mi accettassi come sono”;
- “vorrei che tu rispettassi i miei diritti”;
- “vorrei che tu prendessi in considerazione il mio parere”;
- “vorrei un po’ di comprensione”.

La seconda domanda di Rosenberg ci consente di distinguere le richieste dalle pretese.

È difficile stabilire “a priori” se stiamo avanzando una richiesta o una pretesa, ma ci possiamo aiutare valutando le ragioni per cui vogliamo che altri facciano qualcosa per noi. Se vogliamo che lo facciano “a qualsiasi costo” probabilmente stiamo pretendendo; se invece vogliamo che lo facciano “volentieri e con gioia” abbiamo più probabilità di aver formulato una richiesta. La differenza sostanziale tra le due si può stabilire solo a posteriori, nell’eventualità che l’altro *non* faccia ciò che gli chiediamo.

Cosa succede se l’altro dice “no”?

«Per far sì che gli altri abbiano fiducia che la nostra è una richiesta e non una pretesa devono sapere che possono non essere d’accordo ed essere ugualmente compresi» (Rosenberg, 2009, p. 36). Questo è il discrimine importantissimo che Rosenberg ci sottopone per fare il punto sulle aspettative.

Siamo nella pretesa quando la nostra richiesta sottintende ritorsioni, rappresaglie, sensi di colpa e vergogna e otterremo di sicuro l’effetto di allontanare anche il più volenteroso interlocutore.

Ottenere dall’altro per paura delle conseguenze è possibile, lo sappiamo bene, ma la soddisfazione che ne deriva è di breve durata e l’effetto a lungo termine è quello di allontanarci dagli altri fino a produrre distanze non più colmabili.

Rosenberg ci soccorre ancora una volta indicando le caratteristiche di una buona richiesta:

- che sia un’azione;
- concreta;
- positiva;
- realizzabile;
- negoziabile;
- nel “qui e ora”.

Per cominciare ad utilizzare questo modello nella vita di tutti i giorni ecco una traccia utile finché il processo non sarà automatico.

Quando io vedo/sento...
mi sento...
perché il mio bisogno di...
potresti...

II.8

Gli effetti della comunicazione non violenta sulla qualità delle relazioni

In questa ultima sezione esamineremo gli effetti del relazionarci agli altri utilizzando la comunicazione non violenta. Relazione, abbiamo detto, è scambio. Quindi parleremo di come si ascolta in modo non violento e di quali ricadute questo comportamento produce verso noi stessi e verso gli altri.

Sciacallo e Giraffa, quindi, non sono solo modalità di espressione, ma anche di ricezione dei messaggi altrui, indipendentemente dal loro livello di consapevolezza.

Rosenberg, infatti, ha indicato come cruciale anche l'attitudine all'ascolto tra le prerogative utili a realizzare relazioni basate sulla connessione. Se da un lato è vero che non possiamo sentirci responsabili della qualità della comunicazione altrui, dall'altro possiamo scegliere come ricevere e che uso fare di quanto riceviamo nella consapevolezza degli effetti di ciascuna delle opzioni che abbiamo a disposizione.

II.9

Connettersi: l'empatia

L'empatia è la capacità di comprendere appieno lo stato d'animo altrui. Il significato etimologico del termine è "sentire dentro", "mettersi nei panni dell'altro", ed è una capacità che fa parte dell'esperienza umana.

Nelle scienze umane, l'empatia designa un atteggiamento verso gli altri caratterizzato da un impegno di comprensione dell'altro, escludendo ogni attitudine affettiva personale (simpatia, antipatia) e ogni giudizio morale. Gli studi sui neuroni specchio⁴,

4. Per neuroni specchio (in inglese chiamati *mirror neurons*) s'intende una particolare tipologia di neuroni visomotori premotori caratterizzati dalla capacità di attivarsi quando si eseguono delle azioni o quando si osservano le azioni prodotte dagli altri. I neuroni specchio sono importanti per le loro differenti funzioni, tra le quali è possibile indicare la creazione dell'azione motoria, il riconoscimento di un'azione osservata e l'interpretazione dell'intenzione delle azioni degli altri. Sembrano quindi legati al processo di produzione del linguaggio e di riconoscimento delle emozioni altrui (*fonte: <https://glossario-psicologia-sociologia.blogspot.com/2013/02/neuroni-specchio-definizione-e.html>*).

scoperti da Giacomo Rizzolatti, confermano che l'empatia non nasce da uno sforzo intellettuale, ma è parte del corredo genetico del genere umano. Anche in questo caso le neuroscienze ci aiutano a riscoprire capacità ed abilità che spesso non siamo consapevoli di avere.

È empatia l'attitudine a offrire la propria attenzione a qualcun altro, mettendo da parte le preoccupazioni e i pensieri personali. Si basa sull'ascolto attivo, non valutativo e su un atteggiamento non giudicante, utile a concentrarsi sulla comprensione dei sentimenti e bisogni fondamentali dell'altro.

Vale la pena di sottolineare che l'empatia è una forma di attenzione multisensoriale in cui tutti i sensi sono coinvolti simultaneamente e che il contatto che si stabilisce con l'altro avviene allo stesso tempo al livello del corpo, dell'emozione e del pensiero.

Da questo punto di vista appare evidente che l'empatia è una forma particolare di accoglienza dell'altro, un tipo particolare di presenza in cui il nostro tempo e la nostra attenzione sono totalmente dedicati all'altro.

Nonostante tutte le somiglianze, ogni situazione della vita ha, come un bambino appena nato, un nuovo volto che non è mai stato visto prima e non tornerà mai più. Essa ti richiede una reazione che non può essere preparata in anticipo. Non ti chiede nulla di ciò che è già passato. Ti chiede presenza, responsabilità, ti chiede te stesso (Buber, 1950, trad. it. p. 27).

Per poter arrivare ad assumere questo assetto di ascolto empatico, dobbiamo accorgerci di ciò che *non* lo favorisce.

Il primo modo per interrompere l'empatia è *introdurre giudizi di qualsiasi tipo*.

Inserire un giudizio falsa irrimediabilmente la nostra percezione e sposta il focus dell'attenzione dalla narrazione dell'altro alla conferma dell'opinione.

Inoltre chi si sente giudicato tende a chiudersi e a non esporsi ad ulteriori giudizi o a ritorsioni di qualche tipo.

Altro modo, meno riconoscibile come assenza di empatia, è il *dare consigli non richiesti*. Spesso nella più perfetta buona fede consigliamo azioni o strategie per aiutare l'altro a tirarsi fuori da situazioni spiacevoli o dolorose.

Tuttavia questo modo di procedere spesso non viene apprezzato o, peggio, genera reazioni ostili. Perché?

Rifacendoci ai passaggi della comunicazione non violenta ci possiamo accorgere che il consiglio non richiesto è una forma molto ben camuffata di "giudizio implicito" ai danni dell'altro, perché contiene in sé la valutazione dell'incapacità dell'altro a trovare la sua soluzione. Inoltre, il massimo che possiamo fare è proporre la nostra soluzione, che difficilmente sarà praticabile per chi abbiamo di fronte. Infine, il dare consigli non richiesti contiene in sé un mascherato atteggiamento di superiorità ("ti dico io cosa fare"), oltre a segnalare una nostra indisponibilità a proseguire nell'ascolto.

Quando siamo tentati di dare un consiglio dovremmo domandarci "che bisogno ho *io* di dare questo consiglio?".

Consolare e commiserare sono altri modi di interrompere la connessione empatica.

Quando ci troviamo di fronte qualcuno in difficoltà, che sta attraversando, ad esempio, uno stato d'animo di forte rabbia o di grande dolore, potremmo non essere in grado di sostenerlo.

Non volendo deluderlo e con la migliore intenzione di aiutarlo potremmo cercare di "spostarlo" rapidamente in un territorio emotivo più confortevole. Tuttavia anticipare questo spostamento senza concedere all'altro il tempo necessario per attraversare la sua emozione non solo non è di aiuto all'altro, ma spesso genera reazioni di fastidio e sicuramente non ci avvicina.

Prima di consolare qualcuno, faremmo bene a chiederci quale bisogno abbiamo *noi* di consolarlo. Potremmo scoprire che sotto al nostro gesto altruistico si nasconde la nostra necessità di evitare l'argomento. In questo caso è molto meglio segnalare la nostra difficoltà e, se necessario, rinviare ad un momento più favorevole. Può sembrare paradossale, ma segnalare la nostra difficoltà nell'ascolto non solo non interrompe l'empatia, ma, al contrario, dimostra la nostra totale presenza e la nostra più sincera partecipazione a quanto l'altro ci va dicendo.

Minimizzare, fare ironia, scherzare, prescrivere sono tutti altri modi che interrompono il flusso della connessione e ci allontanano dall'assetto di ascolto empatico che, invece, cerchiamo di stabilire.

Anche in questo caso è evidente che stiamo mettendo in piedi delle strategie di evitamento, il che segnala con chiarezza che non intendiamo essere ulteriormente presenti né coinvolti nella narrazione dell'altro. Tutto il contrario dell'empatia!

In sintesi, ciò che ci impedisce di ascoltare empaticamente e di essere presenti è la convinzione di dover "aggiustare" le situazioni e di dover far stare meglio gli altri.

Possiamo non essere temporaneamente in grado di aprirci all'altro con empatia, oppure può succedere che il racconto dell'altro faccia risuonare in noi emozioni spiacevoli o difficili da attraversare.

In questi casi è molto meglio segnalare la nostra temporanea impossibilità ad essere presenti piuttosto che mettere in atto una delle strategie di fuga appena illustrate.

Molto meglio "prendersi il tempo", come diceva Rosenberg, darsi empatia per quello che sentiamo e poi, una volta recuperata la centratura, proseguire nell'ascolto dell'altro.

Per poter essere efficaci come ascoltatori, quindi, abbiamo bisogno di una certa dose di distacco, che non significa che non saremo toccati da quel che viene detto, ma che eviteremo di farci turbare dalle ripercussioni che potrà suscitare in noi.

Per stabilire un contatto empatico autentico spesso le parole non servono. È la qualità della nostra presenza che indica all'altro se lo stiamo accogliendo senza giudicarlo oppure se stiamo cercando il modo di sottrarci.

Nella comunicazione non violenta l'empatia non è una comprensione intellettuale che ci permette al massimo di capire mentalmente quello che un'altra persona dice, ma è una comprensione dal cuore che ci permette di cogliere ciò che è vivo nell'altro nel momento presente. In questo modo possiamo collegarci e comprenderci.

Coloro che sono stati ascoltati “attivamente” maturano sotto il profilo emotivo, si aprono all’esperienza, stanno meno sulla difensiva, diventano più accettanti e meno autoritari (Rogers, Russell, 2002, trad. it. p. xxx).

L’ideogramma cinese di ascoltare è composto da diversi elementi:

- orecchio;
- occhio per “vedere” l’atteggiamento, lo sguardo del “tu”, l’alterità che ci sta davanti, che non è lo specchio di me stesso, non è quello che io vorrei l’altro fosse, ma è proprio “un altro”;
- cuore, perché parodiando *Il piccolo principe* si vede (e si sente) bene solo col cuore;
- io;
- tu.

L’ascolto attivo promuove il dialogo che esprime il nostro bisogno di “esserci” attraverso le dimensioni fisico-energetica, emotiva, razionale e spirituale.

Saper ascoltare, inoltre, crea le condizioni affinché le relazioni possano alimentarsi non solo nella simpatia, ma anche nella discordanza e nella diversità.

Nessun giudizio, nessun commento, nessun atteggiamento: semplicemente, si osserva, si studia, si guarda, senza il desiderio di cambiare ciò che è. Perché se si desidera cambiare ciò che è in ciò che dovrebbe essere, si cessa di comprendere (De Mello, 1995, p. 56).

Come abbiamo detto più volte, l’ascolto empatico non necessariamente prevede che noi facciamo o diciamo qualcosa. Molte volte è sufficiente essere presenti ed accogliere l’altro nel cuore. Anche senza parlare. A questo proposito c’è un aneddoto interessante che mi è capitato di raccogliere durante uno dei miei seminari. Lo ha raccontato un avvocato che fa volontariato in un CAF del suo quartiere alcune ore alla settimana. Durante uno dei pomeriggi in cui si trovava al CAF è arrivato da lui un signore anziano, che gli ha detto di avere un problema con l’Agenzia delle Entrate. L’avvocato gli ha segnalato subito che non era un commercialista e che, nello specifico, non aveva competenze di diritto tributario, ragion per cui non riteneva di potergli essere di aiuto. Imperterrito il signore ha cominciato ad esporre dettagliatamente il suo problema ed è andato avanti nella narrazione per circa 30 minuti, durante i quali l’avvocato non ha detto una sola parola. Alla fine del racconto ha ringraziato l’allibito avvocato ed ha insistito per stringergli la mano dicendo che il suo aiuto era stato fondamentale.

L’avvocato non riusciva a credere a quello che stava vedendo e sentendo, convinto com’era di non aver fatto assolutamente nulla per il signore che aveva davanti. Ripensandoci, si è reso conto che, anche se non aveva parlato, la sua sola presenza e disponibilità ad accogliere il suo interlocutore era stata sufficiente per aiutare l’altro a dipanare il suo problema e a trovare la sua soluzione.

Di seguito qualche suggerimento per imparare ad ascoltare empaticamente:

1. *incoraggiare*: inviare segnali di attenzione che invitino a proseguire nel discorso:
 - cenni di assenso con il capo;

- “mmmh”, “ah”;
- ripetizione di parole chiave;
- 2. *parafrasare*: riaffermare con parole diverse o sotto forma di domanda ciò che l’altro osserva, quello che sente e i suoi bisogni, quello che chiede. “Se ho capito bene stai dicendo che...”;
- 3. *rispecchiare i sentimenti*: restituire ciò che si è compreso dei sentimenti e delle emozioni che l’altro sta provando. “Ti senti...?”;
- 4. *riassumere*: comprende la riaffermazione del senso e del contenuto di una intera conversazione o di parti di essa. “Riassumendo quello che ho compreso...”;
- 5. *domandare*: le domande che segnalano ascolto e favoriscono la comunicazione sono le domande aperte piuttosto che quelle chiuse. A proposito di domande, è utile distinguere tra quelle fatte per “sapere” e quelle che invece servono a “capire”. Le domande fatte per “sapere” spesso riguardano dettagli della narrazione ed hanno l’effetto di interromperla, imponendo di bloccare il flusso emotivo di chi sta parlando. Per questa ragione andrebbero evitate. Le domande fatte per “capire”, invece, confermano che siamo attenti e presenti, tanto che se c’è un passaggio che non comprendiamo lo facciamo presente per non perdere il filo di quanto stiamo ascoltando.

II.IO

Come ricevere messaggi violenti o di rifiuto

«Molte persone hanno paura di una parolina di due lettere: no», scrive Rosenberg (1998) per sottolineare quanto possa essere difficile fare una richiesta diretta restando aperti a qualsiasi risposta.

Anche quando non riceviamo un “no” diretto, capita spesso che i messaggi degli altri verso di noi contengano una dose più o meno rilevante di parole-sciacallo.

Se abbiamo compreso in che modo Rosenberg ci insegna a connetterci con l’altro, è evidente che ci chiederemo che cosa è vivo in lui piuttosto che reagire al rifiuto o al messaggio sciacallo.

Cosa ce lo può impedire?

- prendere le cose in modo personale, come se fosse un rifiuto a noi e non alla nostra richiesta;
- giudicare l’altro per la risposta che ha dato, ad es: “è sempre il solito egoista”.

Cosa, invece, può aiutare a connetterci, qualsiasi sia il messaggio che ci arriva?

Se evitiamo di prendere le cose in modo personale e non giudichiamo l’altro, abbiamo lo spazio per domandarci “che cosa è vivo in lui adesso?” e potremmo così accorgerci che l’altro in questo momento non è in condizione di darci ciò che vogliamo o di parlarci meglio di come sta facendo, ad esempio perché è irritato o triste. Potremmo chiederci quale bisogno sta tentando di soddisfare invece di connettersi con noi e magari anche aiutarlo.

«Con la comunicazione non violenta ascoltiamo i sentimenti e i bisogni dietro a

qualsiasi messaggio», sintetizza Rosenberg (1998, trad. it. p. 80) per indicare su cosa focalizzare l'attenzione.

Non sempre è possibile per tutti essere nell'assetto giusto per connettersi empaticamente. In questi casi la cosa migliore da fare è segnalarlo all'altro e prendersi il tempo per ripristinare l'equilibrio interno.

A questo proposito Rosenberg ci suggerisce un altro modo di dire no: anziché dire "no", diciamo cosa ci impedisce di dire "sì".

Se è vero che ognuno di noi agisce per soddisfare un proprio bisogno in autonomia, è chiaro che declinare una richiesta ha una funzione precisa, almeno per noi. Rendere esplicito questo movimento interno ci permette di mantenere la connessione con l'altro e di trovare una soluzione alternativa che soddisfi i bisogni di entrambi.

II.II

Empatia verso sé stessi

Non sono solo gli altri ad aver bisogno di empatia nelle loro vite.

Succede anche a noi, specialmente quando facciamo qualcosa di cui poi ci pentiamo. Cosa diciamo a noi stessi in quelle circostanze? Il modo più diffuso di educare noi stessi quando facciamo qualcosa che "non va" è il senso di colpa, la vergogna, l'auto-rimprovero. Ce ne possiamo accorgere facilmente perché di solito, dopo, ci sentiamo depressi, tristi e scoraggiati.

Ad agire da sciacalli con gli altri, infatti, abbiamo imparato usando noi stessi come palestra. A nessuno è dato di non commettere errori, quindi la domanda è "Come possiamo educare noi stessi senza odiarci?"

Nel libro *Le parole sono finestre (oppure muri)* Rosenberg racconta di una volta in cui si era comprato un bel vestito nuovo per tenere un seminario.

Al termine della conferenza, alcuni partecipanti gli si erano avvicinati per chiedergli di autografare i suoi libri, e lui aveva tirato fuori dal taschino della giacca la sua penna stilografica per farlo.

Doveva tenere un'altra conferenza e pertanto, dopo qualche minuto, aveva rimesso la penna in tasca e si era affrettato a salutare tutti per andarsene e arrivare in tempo al luogo della conferenza successiva. Arrivato in macchina si era accorto di una vistosa macchia di inchiostro all'altezza del taschino della giacca: aveva messo via la penna senza mettere il tappo. Il risultato di questa azione era una macchia indelebile in un punto visibilissimo del suo bel vestito nuovo!

Lungo la strada aveva passato in rassegna tutto il repertorio di insulti che conosceva per "rimproverarsi" di aver commesso un errore tanto stupido, fino a quando si era reso conto di come il suo sciacallo stava dilagando ai suoi danni e di come, per questo, si sentisse arrabbiato e triste.

Quindi si è chiesto "quale bisogno cercavo di soddisfare?" arrivando a capire che

l'episodio indicava il suo tentativo di soddisfare contemporaneamente il suo bisogno di connessione verso coloro che gli chiedevano gli autografi e il suo bisogno di autonomia nell'arrivare puntuale alla conferenza successiva.

In questa circostanza ne aveva soddisfatto uno solo perché non li aveva riconosciuti in tempo e non era riuscito ad elaborare una strategia utile a soddisfarli entrambi.

Tuttavia poteva darsi empatia per il tentativo fatto, a prescindere dalla riuscita, e smettere di rimproverarsi.

Quando entriamo in contatto con i bisogni che non sono soddisfatti dai nostri comportamenti Rosenberg ci suggerisce di "portare il lutto", rimpiangendo senza giudizi e senza pensare che c'è qualcosa che non va in noi per aver fatto quello che abbiamo fatto.

Avevamo senz'altro delle buone ragioni, cioè stavamo tentando di soddisfare un nostro bisogno e nel farlo ne abbiamo lasciato un altro insoddisfatto.

Quando riusciamo a connetterci con questi nostri due bisogni, quello soddisfatto e quello che non lo è, la nostra capacità di imparare dai nostri limiti aumenta senza perdere il rispetto per noi stessi.

II.12

Chiedere scusa in "giraffese"

Quando l'azione che vorremmo non aver fatto ha avuto ricadute su altri, ci è stato insegnato a chiedere scusa.

Tuttavia Rosenberg indica che chiedere scusa, nella forma in cui l'abbiamo imparato, implica ammettere, più o meno esplicitamente, che abbiamo sbagliato, che dovremmo essere puniti, che dovremmo pentirci, che siamo delle persone terribili. Chiedere scusa in questa forma, quindi, è parte del nostro linguaggio violento perché contiene giudizi negativi su di noi, senso di colpa e vergogna.

Quando riusciamo a connetterci con il bisogno che non abbiamo soddisfatto comportandoci in un certo modo proviamo un dolore diverso, una tristezza che non deriva dal giudizio negativo su di noi, ma dal rimpianto.

Esprimendo il nostro rimpianto, il nostro stato d'animo ed il nostro bisogno insoddisfatto rimangono connessi con noi stessi e diamo all'altro la possibilità di cogliere l'esatto significato delle nostre azioni. Da qui si può ripartire senza fardelli e con una maggiore comprensione reciproca.

Chiudiamo questo percorso con una frase del Mahatma Gandhi citata da Rosenberg nel suo libro *Le tue parole possono cambiare il mondo* che riassume bene il senso di questo lavoro:

La prova del nove della nonviolenza è che dopo un conflitto nonviolento non deve rimanere alcun rancore e alla fine i nemici si sono trasformati in amici.

Riferimenti bibliografici

- BETTINI G. (a cura di) (2003), *Ebraismo e modernità*, Feltrinelli, Milano.
- BUBER M. (1950), *The Way of Man*, Routledge, London (trad. it. *Il cammino dell'uomo*, Qiqajon, Magnano 1990).
- DE MELLO A. (1995), *Messaggio per un'aquila che si crede un pollo*, Piemme, Casale Monferrato.
- GREIFENEDER R., BLESS H., FIEDLER K. (2017), *Social Cognition*, Routledge, London (2nd ed.).
- ROGERS C. R., RUSSELL D. E. (2002), *Carl Rogers: The Quiet Revolutionary. An Oral History*, Penmarin Books, Roseville (trad. it. *Carl Rogers: un rivoluzionario silenzioso*, La Meridiana, Molfetta 2006).
- ROSENBERG M. B. (1998), *Words Are Windows or They're Walls: A Presentation of Nonviolent Communication*, Puddle Dancer Press, Encinitas (trad. it. *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione nonviolenta*, Esserci, Reggio Emilia 1998).
- ID. (2003), *Getting Past the Pain between Us: Healing and Reconciliation without Compromise*, Puddle Dancer Press, Encinitas (trad. it. *Superare il dolore tra noi. La guarigione spirituale e la riconciliazione senza compromessi*, Esserci, Reggio Emilia 2013).
- ID. (2005), *Being Me, Loving You: A Practical Guide to Extraordinary Relationships*, Puddle Dancer Press, Encinitas (trad. it. *Essere me, amare te. Guida pratica per costruire relazioni straordinarie*, Esserci, Reggio Emilia 2007).
- ID. (2009), *Preferisci avere ragione o essere felice? La forza straordinaria della comunicazione nonviolenta svelata dal suo ideatore. Gabriele Seils intervista Marshall B. Rosenberg*, traduzione di B. Kern, Esserci, Reggio Emilia.

Mutamenti tecnologici e transizioni culturali

Le vie dell'immaginazione nei divari di genere

di *Annalisa Buffardi**

12.1

Connessioni digitali ed ecologiche

I divari e le opportunità del digitale rappresentano un tema centrale nel dibattito scientifico e istituzionale ai diversi livelli delle politiche pubbliche e educative. Uno degli aspetti della questione investe le vie della partecipazione agli scenari della società connessa, e coinvolge le opportunità della transizione digitale nella riduzione del divario di genere, così come i rischi di una possibile amplificazione delle dinamiche di esclusione, a tutti i livelli.

Il mutamento tecnologico è uno dei fattori della più generale trasformazione culturale, sociale ed economica in corso, accoglie e nutre cambiamenti nelle pratiche di vita quotidiana e lavorativa, nelle relazioni personali e nelle interazioni con strutture e istituzioni, riflettendosi in nuove forme cognitive e sociali (van Dijck, Poell, de Waal, 2018; Castells, 2000; de Kerckove, 1997). Una ulteriore area di mutamento contemporaneo è rappresentata dalla transizione ecologica, che ispira movimenti giovanili e politiche pubbliche, comportamenti individuali e collettivi, normative locali e transnazionali.

Questo capitolo focalizza l'attenzione su tali due ambiti, con particolare riferimento alle opportunità che la diffusione di strumenti, tecniche, processi produttivi digitali offre sul piano degli obiettivi di sostenibilità ecologica e sociale. Due aree di transizioni interconnesse. Non si può parlare di una questione digitale separata dai diversi ambiti che, insieme, compongono la realtà sociale. Allo stesso modo non si può parlare di una questione ecologica distinta dalla complessità che viene fuori dalla intersezione dei molteplici aspetti che la compongono.

Di fronte all'interconnessione degli elementi e degli individui, resa ancor più evidente dalla emergenza pandemica COVID-19, occorre, come afferma Derrick de Kerckhove (in Buffardi, 2021a, p. 28), «fermarsi e riflettere su come disegnare il futuro». Il concetto di connessione è centrale nella prospettiva dello studioso canadese, e rappresenta l'area in cui sfumano i confini tra l'individuo e la società, così come

* Annalisa Buffardi, prima ricercatrice, INDIRE.

quelli tra la dimensione online e quella materiale, tra il punto più piccolo nell'universo globale – l'essere individuale, che è poi essere digitale – e lo scenario planetario nel quale è immerso.

Le frontiere del progresso delle scienze e delle tecnologie ampliano l'orizzonte delle possibilità in un quadro di ambivalenze che divengono anch'esse progressivamente più evidenti mostrandone la base di complessità. La questione ecologica è tra le più evidenti e, come afferma Bruno Latour (in Manghi, 2018), si mostra nel suo aspetto caratteristico, come «questione di antropologia fondamentale [...]». Richiede che si rifletta simultaneamente su questioni politiche, scientifiche, artistiche e filosofiche, il che assomiglia [...] a ciò che ha rappresentato la questione sociale nel XIX secolo».

Da una prospettiva emblematica del suo più generale programma di ricerca, che «non esprime un'articolazione del possibile, ma un più rischioso azzardo di ampliare il dominio stesso del possibile» (Mazanderani, Latour, 2018, p. 301), Latour si sofferma sulla profonda mutazione del nostro rapporto con il mondo (Latour, 2018). La questione politica e quella scientifica, quella sociale e quella ambientale rappresentano facce della stessa medaglia. Appartengono, insieme, alla “perdita di orientamento”, che si mostra nell'assenza di “un mondo comune” da condividere. L'instabilità del terreno su cui i moderni hanno costruito la loro storia emerge nel «nuovo regime climatico e con l'entrata in scena di Gaia, che non è Globo, né Madre Terra, né dea pagana, ma essere di cui è difficile prevedere le manifestazioni e che include aspetti etici, politici, teologici, scientifici» (ivi, p. 13). Come scrive Latour, ci troviamo ora di fronte un “essere climatico” che rende evidente l'esplosione delle disuguaglianze e richiede una distribuzione di responsabilità. La questione climatica coinvolge abitudini e stili di vita, messi in discussione:

se la natura è diventata il territorio, non ha più senso parlare di “crisi ecologica”, di “problemi ambientali”, di “biosfera” da ritrovare, da preservare, da proteggere. È qualcosa di molto più vitale, esistenziale [...]. Quando vi si tira il tappeto da sotto i piedi, capite immediatamente che dovete preoccuparvi del pavimento. Il problema è che un attaccamento, uno stile di vita ci vengono sottratti, un suolo, una proprietà cedono sotto i nostri passi (ivi, pp. 16-7).

Per resistere a questa comune perdita di orientamento occorre “toccare terra”.

L'urgenza di una “comprensione” che ricollochi l'uomo nella natura è, da una angolazione orientata all'educazione, tema di attenzione per Edgard Morin (1999; 2015), nella prospettiva di «portare a compimento la missione storica saper vivere-pensare-agire nel ventunesimo secolo» (Morin, 2015, p. 107). Più di una riforma, più di una rivoluzione: una metamorfosi dell'educazione (*ibid.*). Identità e cittadinanza terrestre rappresentano per Morin concetti centrali nella civiltà planetaria contemporanea, esito di una mondializzazione che coinvolge le relazioni tra gruppi umani e con la biosfera.

Un ruolo rilevante, «nel gioco contraddittorio dei possibili» (ivi, p. 75), è ricoperto dagli sviluppi ambivalenti delle tecnoscienze, che consentono sia comunione sia

distruzione: «hanno ristretto la Terra, permettono a tutti i punti del globo di essere in comunicazione immediata, forniscono i mezzi per nutrire l'intero pianeta e per assicurare a tutti gli abitanti un minimo di benessere, ma hanno creato le peggiori condizioni di morte e di distruzione» (*ibid.*).

È proprio nelle relazioni fra esseri umani, individui, gruppi, etnie e nazioni che, per Morin, risiede la speranza del XXI secolo. Speranza nelle possibilità cerebrali dell'essere umano, nella possibilità della mente umana di sviluppare capacità ancora ignote dell'intelligenza, della comprensione, della creatività. E, «poiché le possibilità sociali sono in relazione con quelle cerebrali, nulla può assicurare che le nostre società abbiano esaurito le loro possibilità di miglioramento e di trasformazione» (ivi, p. 76). Nelle esigenze di un mondo ristretto e interdipendente, matura quello che appare il più generale ambito di speranza, quello che Morin definisce come "cittadinanza terrestre" e che richiede

una coscienza e un sentimento di reciproca appartenenza che ci leghi alla nostra Terra considerata come prima e ultima *Patria* [...]. Abbiamo bisogno ormai di imparare a essere, a vivere, a condividere, a comunicare, essere in comunione anche in quanto uomini del pianeta Terra. Non dobbiamo più essere solo di una cultura, ma anche terrestri (ivi, p. 77).

L'identità e la cittadinanza terrestre rappresentano dunque l'obiettivo dell'educazione, per «trasformare la specie umana in vera umanità» (ivi, p. 80), per la sopravvivenza e non per il progresso, in questa era planetaria e nel nostro tempo, che è anche quello di Internet (*ibid.*).

La digitalizzazione dei processi riveste in questo scenario un ruolo significativo e mostra le ambiguità di una condizione di connessione imperante, che enfatizza la situazione paradossale descritta da Morin in cui le interdipendenze risultano tanto evidenti quanto le "incomprensioni". La questione digitale, per dirla con de Kerckhove (2020, p. 29), emerge oggi come la punta di un iceberg, insieme alle contraddizioni e alle disuguaglianze.

12.2

Nessuno è escluso

Nella sostenibilità delle scelte per il futuro, la salvaguardia del pianeta diviene un obiettivo comune, «riguarda tutti i Paesi e tutti gli individui», «l'umanità e il pianeta», come si legge nella Risoluzione delle Nazioni Unite del 2015 che ha per oggetto l'*Agenda 2030* per lo sviluppo sostenibile. Entro una prospettiva ampia e "trasformativa", gli obiettivi di sviluppo economico, sociale e ambientale rappresentano "obiettivi comuni" e comprendono, tra l'altro, l'uguaglianza di genere e la più ampia inclusione sociale, lo sviluppo scientifico e delle tecnologie (UNESCO, 2017; WEF, 2018).

"Obiettivi comuni" significa che essi riguardano tutti i paesi e tutti gli individui:

nessuno ne è escluso, come è esplicitato nella definizione della citata *Agenda 2030*. Nei termini più immediati, la questione riguarda l'eguaglianza di opportunità e, per dirlo con Arjun Appadurai (2014), si esprime nei termini di una «etica delle possibilità», che coinvolge innanzitutto «fantasia e immaginazione», in quanto diritto cui accedere e come strumento, attraverso cui costruire *possibilità di futuri*. «Risorse e sogni costantemente trasformati in strategie» costituiscono, per l'antropologo indiano, «la migliore prova» di ciò che definisce «politica delle possibilità» (ivi, p. 6). Il «futuro come fatto culturale» può essere progettato e costruito, coltivando immaginazione e speranza, in quanto diritto di tutti e come base per una effettiva democrazia. Per Appadurai si tratta, quindi, di un' *etica delle possibilità*, che valorizza le aspettative di ciascuno per dare forma a diverse immagini di possibili futuri. L'etica delle possibilità è fondata, dunque, sull'inclusione di una pluralità di prospettive e necessita di ambienti politici, sociali e culturali nei quali l'immaginazione sia coltivata, allenata, garantita.

Il primo livello della questione riguarda la possibilità di «immaginare sé stessi». Il futuro immaginato, come quadro che orienta la possibilità di cogliere le opportunità del presente, è costruito sulle rappresentazioni sociali e sull'immaginario cui si può accedere, sul passato e sulle condizioni di partenza, sulle norme culturali, sui bisogni, motivazioni, habitus (Mandich, 2012). Viene letto a partire dalle sue relazioni con il presente ed è anticipato a partire dalle rappresentazioni di ciò che sarà (Adam, Groves, 2007, in Mandich, 2012).

In poche parole, quelle di una celebre frase di Marian Wright Edleman, attivista per i diritti dei bambini, prima donna afroamericana ammessa all'albo degli avvocati del Mississippi nel 1965, «non puoi essere ciò che non puoi vedere». Sul piano dell'immaginario collettivo, lo studio «Gender Bias Without Borders» del Geena Davis Institute con l'University of Southern California evidenzia le disuguaglianze di genere nell'industria cinematografica statunitense. I risultati dello studio mostrano, infatti, che meno di un terzo di tutti i ruoli «parlanti» sul grande schermo sono interpretati da donne. Ingegneri, scienziati e matematici del grande schermo sono interpretati prevalentemente da uomini, con ruoli nelle carriere STEM sette volte maggiori rispetto alle donne (Smith, Choueiri, Pieper, 2015). Sullo schermo, solo il 12% dei personaggi con lavori identificabili nelle STEM sono femminili.

Il coinvolgimento delle ragazze nella prospettiva di crescita offerta dall'innovazione scientifica e tecnologica – e più in generale la promozione della consapevolezza che consente di guidarla nell'ambivalenza che tale prospettiva porta con sé – investe il mondo della formazione in relazione ai cambiamenti economici, politici, culturali e sociali in atto.

Il secondo livello è dunque collettivo, ed investe la pluralità delle visioni di futuro ammesse. Scienza e uguaglianza di genere rappresentano fattori rilevanti per il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile e per fornire conoscenze, abilità, atteggiamenti e comportamenti necessari per la crescita inclusiva. E, come da più parti evidenziato, «tralasciare le ragazze e le donne nell'istruzione STEM è una perdita per tutti» (UNESCO, 2017), sul piano dei talenti necessari per affrontare le sfide contem-

poranee e, quindi, più in generale, sul piano sociale e politico (*ibid.*). Come chiarisce il Global Gender Gap Report del World Economic Forum (2018), i benefici che ne possono derivare sono condivisi dalla società nel suo insieme, indipendentemente dal genere.

Una questione, quella dell'inclusione, che si rende quindi centrale innanzitutto per la crescita sociale ed economica, poiché «non possiamo sapere da dove nascerà una buona idea» (Appadurai, 2017, p. 13).

Come è noto, il dibattito sulle STEM focalizza su tali aspetti, evidenziando l'ancora troppo basso coinvolgimento delle ragazze nei cicli di studio scientifico-tecnologici e nel mondo della ricerca. A livello mondiale, il dato evidenziato dall'UNESCO nel 2017 rileva un «chiaro modello di genere nell'istruzione superiore», caratterizzato dalla prevalenza di iscritti maschi, in particolare nei corsi di ingegneria, produzione e costruzione, negli studi sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Le studentesse rappresentano la maggioranza nei settori dell'istruzione e delle arti. Complessivamente, tra la popolazione studentesca femminile, solo il 30% circa sceglie corsi in area STEM. Tra queste, il dato di iscrizione risulta particolarmente basso nei corsi ICT (3%), di scienze naturali, matematica e statistica (5%), e di ingegneria, produzioni e costruzioni (8%), mentre il dato più alto si registra negli studi di area medica, per la salute e il benessere (15%) (ivi, p. 19).

Dati che appaiono pericolosamente disallineati rispetto al ruolo delle tecnologie nella società contemporanea (e del futuro) poiché, come ricorda de Kerckhove (2020, p. 29), «la trasformazione digitale investe la vita sociale e politica», il nostro rapporto con il mondo e con gli altri, il nostro approccio cognitivo.

Entro una prospettiva che, seguendo le riflessioni di Appadurai, considera l'inclusione come strumento per la crescita sociale, «è fondamentale considerare l'impatto della Quarta Rivoluzione Industriale sul divario di genere, il modo in cui il ritmo accelerato del cambiamento tecnologico influenzerà i ruoli che le donne possono svolgere nell'economia, nella politica, nella società» (Harry, 2018). Una questione che, per dirlo con Latour (2018), «nella nuova universalità della condizione terrestre» riguarda tutti. Dagli obiettivi comuni, nessuno è escluso.

12.3

Scuola e lavoro. Possibilità di genere

A livello economico e produttivo, i mutamenti in corso sono variamente sintetizzati nelle diverse definizioni che focalizzano l'attenzione su elementi tecnologici (economia 4.0, economia delle piattaforme) e culturali (economia della conoscenza, *sharing economy*, economia circolare) orientati verso nuovi ritmi e modi del ciclo produttivo che, complessivamente, rimandano ad una prospettiva di crescita economica e sociale «intelligente» e sostenibile, nella direzione del benessere individuale e collettivo.

La relazione tra mondo della scuola e mondo del lavoro negli scenari di trasfor-

mazione contemporanea è uno degli elementi di attenzione, non solo con riferimento alla necessità di agire nella direzione di adeguare profili professionali e competenze per allineare il mismatch tra domanda e offerta. Come mostra una recente ricerca condotta da INDIRE su questi temi (Buffardi, 2020; 2021b)¹, l'incontro tra i soggetti scolastici, imprenditoriali, pubblici, di fronte alle cosiddette transizioni digitali ed ecologica in corso, è spesso orientato dalla necessità di comprendere i cambiamenti in atto, per agire insieme nel mutamento, nella direzione della crescita sociale, territoriale, economica. Nella prospettiva che emerge dall'indagine, la digitalizzazione dei processi è un elemento trasversale comune, che coinvolge le esigenze sul fronte della didattica e delle imprese. Rilevante quanto trasparente (Norman, 1990) nella sua quotidianità. Per i diversi attori coinvolti nell'indagine, l'elemento di confronto è più che altro il generale scenario cui le tecnologie, e più in generale il cambiamento culturale in atto, rimandano. Il bagaglio culturale, scientifico e tecnologico che si costruisce nelle pratiche esplorate è, per docenti, dirigenti scolastici e partner, il perno di riferimento attraverso cui muoversi verso le prospettive di futuro, degli studenti e della società (*ibid.*). L'indagine aveva per oggetto esperienze di (ex) alternanza scuola lavoro in ambito robotico e *digital making*, basate sull'obiettivo di intraprendere percorsi di innovazione con gli studenti. Il quadro delle competenze imprenditoriali, Entrecomp (Bacigalupo *et al.*, 2016), ha rappresentato un punto di riferimento nella costruzione della ricerca, particolarmente in relazione al concetto di *vision*, che il *framework* definisce come capacità di intercettare i bisogni emergenti, di tradurre le idee in prodotti e servizi utili per accrescere il benessere individuale e collettivo. In tale contesto, l'indagine ha richiamato, inoltre, l'ambito della digitalizzazione dei processi in relazione agli obiettivi di promuovere competenze, abilità e attitudini necessarie ad usare le tecnologie per realizzare e creare, innovare processi e prodotti anche con soluzioni originali (DIGCOMP 2.1), e con riferimento agli obiettivi di "partecipazione" consapevole alle trasformazioni contemporanee (Jenkins, 2006; Livingstone, 2009).

Nel contesto di sedici progetti di (ex) alternanza, condotti da dieci istituti tecnici e professionali sul territorio nazionale, complessivamente sono stati condotti quindici focus group con ottanta studenti e dodici studentesse. La minore presenza delle ragazze non ha sorpreso, considerata la platea di riferimento di tali istituti, che vede negli ultimi anni un incremento delle iscrizioni femminili, che però restano di gran lunga inferiori rispetto alla prevalenza maschile. Nella varietà dei progetti esplorati, le ragazze hanno preso parte ai focus group riferiti ai progetti di carattere imprenditoriale, sociale ed ambientale, mentre quelli che prevedevano attività laboratoriali di ideazione e realizzazione di prototipi informatici hanno visto la partecipazione di soli studenti maschi. In particolare, le dodici ragazze hanno preso parte alle discussioni

1. L'indagine stata svolta nell'ambito del progetto *Modelli Innovativi di Alternanza Scuola Lavoro*, condotta presso INDIRE per il Programma operativo nazionale 2014-20 *Per la scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento*. Il gruppo di lavoro era composto dalla sottoscritta nella qualità di responsabile scientifico del progetto, da Ciro D'Ambrosio e Stefania Sansò.

su un progetto di realizzazione di saponi biologici (Calabria), di realizzazione di un piano per l'educazione alimentare consapevole (Piemonte 2), di un piano di efficientamento energetico (Piemonte 1), di un progetto per il coinvolgimento delle comunità per la mobilità urbana (Reggio Emilia 1) e nelle attività di carattere professionalizzante svolte nell'ambito dell'indirizzo nautico (Lazio) e geometra (Piemonte 2).

Gli studenti hanno preso parte ad una varietà maggiore di progetti che hanno condotto alla ideazione e alla realizzazione di prototipi di robot intelligenti per rispondere ai bisogni delle persone, di sistemi per l'approvvigionamento idrico da destinare ad un villaggio africano, di biciclette elettriche e di sistemi di deambulazione automatizzati.

Il quadro di esperienze che ha coinvolto le ragazze appare, tuttavia, allo stesso modo fortemente caratterizzato da obiettivi di promozione della consapevolezza sui temi della digitalizzazione e della sostenibilità, e che pure spingono verso l'ampliamento della visione circa le applicazioni sociali delle tecnologie. Sul fronte delle prospettive future, pur nei numeri bassi che non consentono di generalizzare, va evidenziata una frequente direzionalità delle ragazze verso scelte di iscrizione universitaria (ingegneria, architettura, biologia, medicina e biomedicina).

L'ampliamento dello sguardo verso il futuro è uno degli elementi che emergono dai risultati complessivi di indagine. Nei percorsi condotti, studenti e studentesse sembrano aver maturato una nuova consapevolezza di "poter fare" che, in particolare per i ragazzi che hanno lavorato agli sviluppi in ambito informatico, riguarda anche la scoperta di poter progettare e realizzare ciò che «appariva fantascientifico», per usare una espressione usata dagli studenti.

Anche per le ragazze, sebbene su un fronte diverso, la direzionalità delle scelte per il futuro conta su una apertura di prospettive («la collaborazione con la Camera di Commercio mi ha aiutato a capire alcune cose, io vorrei fare la veterinaria, quindi mi ha aiutata anche a conoscere quei passaggi nel caso io voglia aprire uno studio tutto mio») e sulla scoperta di sé («ora so di essere in grado di portare avanti e finire un progetto»). Come per i ragazzi, le scelte per il futuro sono legate anche alla continuità di un percorso immaginato sin da piccoli, legato alla storia del proprio territorio («ho scelto questa scuola perché, abitando in un paese circondato dal mare, sono stata sempre legata alle attività che riguardano la navigazione o qualsiasi altra attività del mare. Ora mi sto già preparando per partecipare ad alcuni concorsi che riguardano la guardia di finanza del settore marino, oppure marina militare») o alla fascinazione tecnologica generata dall'immaginario mediatico, che, come abbiamo già accennato, aiuta – o annebbia – la costruzione delle prospettive possibili: «fin dalla terza media sapevo esattamente di voler fare informatica e qualcosa di collegato alla medicina. Mentre stavo guardando un anime [un cartone animato giapponese, caratterizzato da un particolare stile, *N.d.A.*], ho notato un prototipo di un *device* che permette di collegarti ad internet in diversi modi e ho pensato "wow, ma io lo voglio realizzare", e quindi questo era informatica. Però è legato al cervello, e questa è medicina».

Sebbene i numeri ridotti di partecipazione delle studentesse all'indagine non consentano di generalizzare, la già evidenziata maggiore prospettiva delle ragazze verso

idee di prosecuzione degli studi si colloca in una tendenza che nell'ambito anche dei corsi di laurea di area STEM vede negli ultimi anni una presenza femminile in aumento. E che si scontra con lo scarto tra le competenze e i titoli acquisiti dalle ragazze e le occupazioni da loro raggiunte. Un gap che incide sul futuro – delle donne, degli uomini, della società, nessuno è escluso – e che richiede “politiche delle possibilità” (Appadurai, 2014) nutrite di esperienze consolidate che possano ampliare la “mappa delle opportunità” visibili alle ragazze.

Un caso in questo senso significativo è quello della catanese Adriana Santanocito, che insieme ad una altra giovane donna, Enrica Arena, esperta di imprenditoria sociale e anche lei originaria di Catania, ha dato vita nel 2014 alla start-up *Orange Fiber*, poi divenuta PMI innovativa. L'impresa nasce dagli studi e dalla tesi di laurea di Santanocito sui materiali tessili e nuove tecnologie per la moda, a partire da cui la giovane studiosa ha sviluppato e brevettato l'idea di un innovativo tessuto eco-compatibile prodotto dalla trasformazione degli scarti dei sottoprodotti agrumicoli. Tra le diverse iniziative e collaborazioni, la *capsule collection* realizzata in partnership con Marinella, storico brand della sartoria napoletana, diviene *cadeau* ufficiale per gli ospiti del G20 a Matera e simbolicamente rappresenta, sulla scena politica internazionale, l'innovazione del made in Italy verso la crescita sostenibile.

Una innovazione che proviene dalle donne e dal Sud, dalla tradizione e dallo sviluppo tecnologico, dalla conoscenza e dalla ricerca. E che guarda agli *obiettivi comuni* in termini di produzione sostenibile, riutilizzo dei materiali, crescita economica e sociale.

Riferimenti bibliografici

- APPADURAI A. (2014), *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Cortina, Milano.
- ID. (2017), *Per una politica della speranza*, in “ICS mag ideas can”, 1.
- BACIGALUPO M. et al. (2016), *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*, Publication Office of the European Union, Luxembourg.
- BUFFARDI A. (2020), *Futuri possibili. Formazione, innovazione, culture digitali*, Egea, Milano.
- ID. (2021a), *Individui, tecnologie, società: la trasformazione digitale nell'era Covid-19. Intervista a Derrick de Kerckhove*, in “Iul Research”, 2, 3, pp. 21-32.
- ID. (2021b), *La relazione scuola lavoro. Tecnologie nelle mani degli studenti per comprendere il futuro*, in “Scuola Democratica. Learning for Democracy”, 2, pp. 297-314.
- CASTELLS M. (2000), *The Rise of the Network Society*, Blackwell Publisher, Oxford (trad. it. *La nascita della società in rete*, Università Bocconi Editore, Milano 2002).
- DE KERCKHOVE D. (1997), *Connected Intelligence: The Arrival of The Web Society*, Somerville, Toronto (trad. it. *L'intelligenza connettiva. L'avvento della web society*, Aurelio De Laurentiis Multimedia, Roma 1999).
- ID. (2020), *Covid-19 Is a Perfect Storm Accelerating Digital Transformation Societal Waves*, in T. Cavrak (ed.), *The Role of Personal Digital Twins in the Control of Epidemics*, White Paper, IEEE Digital Reality, pp. 28-9.

- DIJCK J. VAN, POELL T., DE WAAL M. (2018), *The Platform Society: Public Values in a Connective World*, Oxford University Press, Oxford.
- HARRY N. (2018), *Will the Fourth Industrial Revolution Be a Revolution for Women?*, <https://www.weforum.org/agenda/2018/01/gender-inequality-and-the-fourth-industrial-revolution>.
- JENKINS H. (2006), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York University Press, New York (trad. it. *Cultura convergente*, Apogeo, Milano 2007).
- LATOURE B. (2018), *Tracciare la rotta*, Cortina, Milano.
- LIVINGSTONE S. (2009), *Children and the Internet: Great Expectations, Challenging Realities*, Polity Press, Oxford (trad. it. *Ragazzi online. Crescere con internet nella società digitale*, Vita e Pensiero, Milano 2010).
- MANDICH G. (2012), *Il futuro quotidiano. Habitus, riflessività e capacità di aspirare*, in O. De Leonardis, M. Deriu (a cura di), *Il futuro nel quotidiano. Studi sociologici sulla capacità di aspirare*, Egea, Milano, pp. 19-30.
- MANGHI N. (2018), *Intervista a Bruno Latour*, in “Quaderni di sociologia”, 77, pp. 107-28 (<http://journals.openedition.org/qds/2075>).
- MAZANDERANI F., LATOURE B. (2018), *The Whole World is Becoming Science Studies: Fadbila Mazanderani Talks with Bruno Latour*, in “Engaging Science, Technology, and Society”, 4, pp. 284-302.
- MORIN E. (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, UNESCO, (trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001).
- ID. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Cortina, Milano.
- NORMAN D. A. (1990), *The Design of Everyday Things*, Basic Books, New York (trad. it. *La caffettiera del masochista. Psicopatologia degli oggetti quotidiani*, Giunti, Firenze 1996).
- SMITH S. L., CHOUËITI M., PIEPER K. (2015), *Gender Bias Without Borders: An Investigation of Female Characters in Popular Films across 11 Countries*, Geena Davis Institute on Gender in Media (<https://seejane.org/wp-content/uploads/gender-bias-without-borders-full-report.pdf>).
- THORNTON A. (2019), *Gender Equality in STEM is Possible. These Countries Prove It*, <https://www.weforum.org/agenda/2019/03/gender-equality-in-stem-is-possible>.
- UNESCO (2017), *Cracking the Code: Girls' and Women's Education in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM)*, UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253479>.
- WEF – WORLD ECONOMIC FORUM (2018), *The Global Gender Gap Report 2018*, https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2018.pdf.

Questioni di genere nell'insegnamento delle *pluriliteracies*

di *Letizia Cinganotto**

13.1

Il concetto di *literacy*

Il termine *literacy* (“alfabetizzazione”) è difficile da definire, in quanto si possono ravvisare innumerevoli sfumature di significato, frutto di una lunga tradizione storica, filosofica ed educativa.

La letteratura internazionale (García, Bartlett, Kleifgen, 2007; Crockett, Jukes, Churches, 2011) sottolinea che la *literacy* è un fenomeno complesso, che coinvolge in modo trasversale numerose discipline e campi del sapere.

Dal significato originario di “ben istruito, colto”, alla fine del XIX secolo ha iniziato a diffondersi l’accezione riferita alla capacità di leggere e scrivere testi, pur mantenendo il suo significato più ampio di conoscenza o educazione in un particolare ambito.

In base al rapporto dell’UNESCO (2006, p. 1), «*literacy as a concept has proved to be both complex and dynamic, continuing to be interpreted and defined in a multiplicity of ways*»¹: si tratta di un concetto complesso e dinamico, che può essere interpretato in una molteplicità di modi. In senso generale si intende «*the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community*»² (ivi, p. 157): un complesso di abilità e capacità in continua evoluzione, che permettono a ciascuno di orientarsi nella società della conoscenza e affrontare le sfide del XXI secolo. La capacità di interpretare e decodificare informazioni e messaggi per poter interagire nella vita quotidiana comporta lo sviluppo di competenze comunicative, socio-pragmatiche, relazionali, necessarie per interagire in modo appropriato allo specifico contesto e al particolare interlocutore, rispettandone le idee, la religione, la lingua, il background culturale.

Entrano dunque in gioco le competenze globali, come definite nel *framework* delle competenze globali di OCSE PISA 2018, che le presenta come un costrutto multid-

* Letizia Cinganotto, ricercatrice, Università per Stranieri di Perugia.

1. “Il concetto di alfabetizzazione si è dimostrato complesso e dinamico, continuando ad essere interpretato e definito in una molteplicità di modi”.

2. “La capacità di comprendere e utilizzare le informazioni nelle attività quotidiane, a casa, al lavoro e nella comunità”.

mensionale e come una combinazione di conoscenze, abilità, attitudini e valori applicati con successo a questioni globali o situazioni interculturali. In base al *framework*, la competenza globale può aiutare i giovani a:

- sviluppare la consapevolezza culturale e le interazioni nella nostra società in continua evoluzione;
- riconoscere e superare i pregiudizi culturali e gli stereotipi;
- prepararsi per il mondo del lavoro, che richiede una sempre maggiore apertura alle diverse provenienze culturali, sociali e alle differenze di lingua, genere, religione ecc.

Nello stesso documento sulle competenze globali di OCSE PISA 2018 si punta l'attenzione su un'altra importante *literacy*, la *emotional literacy*:

to be emotionally literate is to be able to handle emotions in a way that improves one's personal power and improves the quality of life all around. The emotional literacy improves relationships, creates new opportunities among people, makes co-operative work possible, and facilitates the feeling of community, in order to understand and appreciate the perspectives and world views of others and engaging in open, appropriate and effective interactions across cultures³ (OCSE, 2018).

È evidente come le questioni di genere possano essere affrontate con serenità solo se si è *emotionally literate* e quindi in grado di comprendere pienamente le relazioni interpersonali, creare opportunità di collaborazione e confronto, nel rispetto delle idee e dei punti di vista di ognuno.

È facile evincere come la società della conoscenza richieda lo sviluppo di un'ampia gamma di *literacies*, tra cui potremmo anche annoverare la *gender literacy*, intesa come «awareness and understanding of those gender-related issues that affect the context and possibilities of girls' and women's lives»⁴ (Sigall, Pabst, 2005), cioè la consapevolezza delle questioni di genere che hanno un impatto significativo sulla vita delle ragazze e delle donne.

L'obiettivo è dunque sensibilizzare gli studenti sui temi di genere attraverso l'educazione, «gender and sexuality as dimensions of human life and aim to promote sexual, gender, emotional and relational wellbeing together with the construction of cultural horizons and citizenship»⁵ (Banegas, Govender, 2022): valorizzare le questioni di genere come delle importanti dimensioni della vita umana, promuovendo il

3. "Essere alfabetizzati emotivamente significa essere in grado di gestire le emozioni in modo da migliorare la propria sfera personale e la qualità della vita di tutti. L'alfabetizzazione emotiva migliora le relazioni, crea nuove opportunità tra le persone, rende possibile il lavoro cooperativo e facilita il senso di comunità, al fine di comprendere e apprezzare la prospettiva e la visione del mondo degli altri e di impegnarsi in interazioni aperte, appropriate ed efficaci tra le varie culture".

4. "La consapevolezza e la comprensione delle questioni di genere che influenzano il contesto e le possibilità di vita delle ragazze e delle donne".

5. "Il genere e la sessualità come dimensioni della vita umana che mirano a promuovere benessere sessuale, di genere, emotivo e relazionale, insieme alla costruzione di orizzonti culturali e di cittadinanza".

benessere sessuale, emotivo, relazionale e di genere come asset per la costruzione degli orizzonti culturali e della cittadinanza democratica.

13.2

Le *pluriliteracies*

Lo sviluppo della molteplicità delle *literacies* del XXI secolo è al centro del progetto *Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning* (PTDL), promosso dall'European Centre for Modern Languages di Graz, l'istituto del Consiglio d'Europa che si occupa di progetti e iniziative di formazione nel campo delle lingue.

Il progetto, coordinato da Oliver Meyer, Do Coyle, Kevin Schuck (Coyle, Meyer, 2021)⁶, mira a fornire una ampia interpretazione della metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) in una prospettiva olistica, alla luce delle *literacies* della società della conoscenza (Coyle, Hood, Marsh, 2010; Cinganotto, 2018, 2021; Cinganotto, Cuccurullo, 2019a).

L'attenzione alla lingua come strumento per veicolare e comunicare conoscenze, emozioni, sensazioni dovrebbe rappresentare un elemento trasversale al curriculum, oggetto di riflessione e metacognizione in ogni disciplina, come auspicato nella Raccomandazione del Consiglio per un approccio globale all'apprendimento e insegnamento delle lingue (2019)⁷, che rilancia il concetto di *language awareness* o "consapevolezza linguistica".

In questo quadro, il progresso lungo il percorso della conoscenza verso una comprensione più profonda dei significati richiede una maggiore padronanza dei meccanismi che sottendono le pratiche discorsive, così come la padronanza delle *subject specific literacies*, cioè le *literacies* e i linguaggi delle singole discipline.

A questo proposito, il modello PTDL integra il modello delle 4C (*Communication, Cognition, Culture, Content*) di Do Coyle (2007) e disegna una mappa della *literacy* e della progressione linguistica, fungendo da guida per la progettazione e realizzazione delle attività didattiche.

Il modello PTDL prevede un approccio multimodale, che comporta la capacità di comprendere, tradurre, costruire, rielaborare e manipolare i contenuti disciplinari utilizzando tutti i vari codici e canali di comunicazione disponibili.

Il paradigma di insegnamento e apprendimento nel XXI secolo richiede lo sviluppo di uno spettro di intelligenze cognitive, critiche, digitali ed emotive necessarie per la conquista di una cittadinanza *pluriliterate* (Cinganotto, Cuccurullo, 2019b; Cinganotto, 2019a).

Nella società del XXI secolo è infatti naturale utilizzare una pluralità di codici all'in-

6. L'autrice è membro del *consultancy team* del progetto PTDL.

7. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality-equity/multilingualism/comprehensive-approach-teaching-learning>.

terno dello stesso scambio comunicativo: un flusso continuo di lingue, dialetti, registri e sistemi semiotici caratterizza le nostre società sempre più complesse, dove le lingue non sono cristallizzate in situazioni diglossiche, ma forme di *translanguaging*, *code-switching* e *code-mixing* sono comuni e permettono l'efficacia delle interazioni sociali, anche nel rispetto del background culturale e del repertorio linguistico di ciascun parlante.

In riferimento alle questioni di genere, sono state elaborate e attuate, in questi ultimi anni, numerose linee guida a livello internazionale e nazionale che incoraggiano un uso “neutro” della lingua, cioè un uso non sessista del linguaggio, come delineato nelle Linee guida multilingue del Parlamento europeo del 2008, aggiornate nel 2018⁸, che contengono orientamenti pratici per l'uso di un linguaggio equo e inclusivo sotto il profilo del genere. Nello specifico, in base alle Linee guida del Parlamento europeo,

un linguaggio “neutro sotto il profilo del genere” indica, in termini generali, l'uso di un linguaggio non sessista, inclusivo e rispettoso del genere. La finalità di un linguaggio neutro dal punto di vista del genere è quella di evitare formulazioni che possano essere interpretate come di parte, discriminatorie o degradanti, perché basate sul presupposto implicito che maschi e femmine siano destinati a ruoli sociali diversi. L'uso di un linguaggio equo e inclusivo in termini di genere, inoltre, aiuta a combattere gli stereotipi di genere, promuove il cambiamento sociale e contribuisce al raggiungimento dell'uguaglianza tra donne e uomini.

Queste indicazioni, riferite al contesto del Parlamento europeo possono essere estese ad ogni contesto interazionale e comunicativo della vita quotidiana, come consapevolezza dell'importanza della parità di genere, obiettivo 5 dell'*Agenda 2030*, espressa attraverso il linguaggio che è, come afferma il famoso linguista David Crystal (2010, p. 253), «a part of everything you'll ever study [...]. Language never leaves you alone. It's there in your head, helping you to think»⁹.

Il linguaggio è l'espressione del pensiero, parte integrante della conoscenza e dello studio ed è dunque importante l'uso di un linguaggio inclusivo ed equo riguardo al genere, che renda “visibile” la consapevolezza delle questioni di genere, anche attraverso attività di tipo lessicale, finalizzate a riflettere su concetti come il *gender pay gap* o divario retributivo del salario medio tra uomini e donne, oppure *equal pay for equal work*, cioè la parità salariale tra uomini e donne con le stesse mansioni, ruoli e funzioni.

13.3 Spunti didattici

La parità di genere, menzionata come obiettivo 5 dell'*Agenda 2030*, è già presente nella Costituzione della Repubblica italiana, che all'art. 3 sancisce l'uguaglianza di

8. https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187102/GNL_Guidelines_IT-original.pdf.

9. “Una parte di tutto ciò che studierete [...]. La lingua non ti lascia mai solo. È lì nella tua testa, ti aiuta a pensare”.

tutti i cittadini e le cittadine davanti alla legge: «senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali». Una discussione in classe in italiano o in lingua straniera può proprio essere stimolata a partire da questo articolo, utilizzando, per esempio, la tecnica della *classroom discussion*, ritenuta da Hattie (2009) una strategia efficace e potente in termini di *visible learning* e di apprendimento profondo.

Percorsi didattici in lingua straniera orientati alla sensibilizzazione dell'obiettivo 5 dell'*Agenda 2030*, "parità di genere", possono rappresentare un'ottima opportunità per sviluppare le *pluriliteracies*, tra cui la *gender literacy*, nonché lo sviluppo delle competenze comunicative nella lingua straniera e l'approfondimento di tematiche di rilevanza globale, in ottica CLIL, integrando contenuti e lingua straniera veicolare. Si tratta di una modalità efficace per costruire percorsi interdisciplinari e trasversali all'interno del curriculum di educazione civica, entrata ormai a far parte degli ordinamenti scolastici di ogni ordine e grado: l'*Agenda 2030* rappresenta una delle tre anime dell'educazione civica, insieme alla Costituzione e alla cittadinanza digitale.

Il sito "World's Largest Lesson"¹⁰ rappresenta un prezioso repository di risorse e spunti didattici in lingua inglese sui vari obiettivi dell'*Agenda 2030*, tra cui anche l'obiettivo 5.

Un altro interessante portale è "Stories that Move"¹¹, che si basa su vari *learning scenarios* finalizzati a proporre attività di riflessione, discussione e confronto in lingua inglese per il superamento delle discriminazioni e dei pregiudizi di ogni genere, anche attraverso un attento uso neutrale della lingua, che rifugga da commenti o giudizi discriminatori o offensivi.

La tecnica dello *storytelling* rappresenta il fondamento pedagogico del repository, che utilizza gli studi di caso per incoraggiare la discussione, la riflessione e la metacognizione. Un gioco di ruolo invita gli studenti a scegliere un *learning path* tra i seguenti:

1. *Seeing & Being;*
2. *Facing Discrimination;*
3. *Life Stories;*
4. *Mastering the Media;*
5. *Taking Action.*

Tra i vari percorsi proposti dal sito, molte attività sfruttano l'uso di immagini, infografiche e input visivi, puntando all'approccio multimodale tipico della metodologia CLIL e del modello PTDL.

Un esempio è descritto di seguito, ispirato ad una delle *thinking routine* proposte dal *framework* "Visible Thinking"¹² di Project Zero, il gruppo di ricercatori della

10. <https://worldslargestlesson.globalgoals.org/goal/gender-equality>.

11. <https://olt.storiesthatmove.org/en>.

12. <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>.

FIGURA 13.1

Immagine stimolo per la *thinking routine* S-T-W

Fonte: <https://olt.storiesthatmove.org/en/path/mastering-the-media/media-and-manipulation/propaganda-past-and-present/select-a-propaganda-picture>.

Harvard Graduate School of Education, mutuato nell’ambito del progetto di co-ricerca con INDIRE, in una delle Idee della Gallery del Movimento avanguardie educative, *Making Learning and Thinking Visible* (MLTV)¹³ (Mughini, Panzavolta, 2020). La *thinking routine* in questione, denominata *See-Think-Wonder* (S-T-W), fa parte dell’ampia *palette* di strumenti di facile memorizzazione che possono essere utilizzati in modo trasversale all’interno di ogni disciplina e in qualunque lingua veicolare, con l’obiettivo di sviluppare le abilità critiche e orientare il pensiero verso precisi obiettivi (pensiero creativo, sintetico, analitico ecc.).

Nella FIG. 13.1 compare l’immagine proposta dalla piattaforma “Stories that Move”, pubblicata sul “New York Times” in risposta al divieto imposto dalla Russia di propaganda per “relazioni sessuali non convenzionali”. La fiamma dell’accendino ricorda il Cremlino, simbolo della Russia, che brucia un arcobaleno, simbolo delle diverse comunità LGBTQ+.

La piattaforma invita gli studenti a postare in forma di post-it le loro riflessioni, dopo aver osservato in silenzio l’immagine per qualche minuto. Le fasi di riflessione e reazione scritta in lingua inglese si succedono secondo le seguenti domande-spunto:

- “See: what do you see?”; che cosa vedi nell’immagine? Si tratta della fase di osservazione, o *slow looking*, come la definiscono i ricercatori di Project Zero;
- “Think: what do you think?”; A che cosa ti fa pensare l’immagine? È la fase di astrazione e riflessione a partire da quanto rilevato e osservato nella fase precedente;

13. <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/integrazione-mltv>.

– “Wonder: what do you wonder?”; che cosa ti chiedi? Quali ulteriori perplessità o curiosità ti suscita l’immagine? In questa fase si spinge il pensiero verso una direzione ancora più divergente e creativa, che invita a interrogarsi nel profondo sui temi oggetto dell’immagine stessa.

A partire dalle riflessioni postate in piattaforma, il docente potrà animare la discussione in classe, commentando i vari post-it e invitando gli autori a motivarli e articolarne le argomentazioni in inglese oppure in italiano, se necessario. Infatti, come previsto dalla metodologia CLIL, si può ricorrere alla pratica del *translanguaging* (García, Wei, 2014), che consiste nella possibilità di alternare l’uso delle varie lingue in base al contesto, all’interlocutore e agli obiettivi dell’interazione. L’uso della L1 e della L2 in modalità alternata, in base alle esigenze comunicative, potrà aiutare gli studenti ad abbassare il filtro affettivo (Krashen, 1985), che può inibire o inficiare la performance linguistica nella lingua straniera quando non ci si sente a proprio agio nella padronanza del codice linguistico.

Alcantud Díaz e Sánchez i Sánchez (2021) propongono un percorso didattico che focalizza l’attenzione sulle questioni di genere in modalità CLIL, partendo dal già citato *framework* delle 4C di Do Coyle:

1. *Culture*: la riflessione è sulla cittadinanza democratica, sui valori nella società, sulla parità di genere nelle varie culture;
2. *Content*: il contenuto del percorso CLIL è rappresentato dai temi della parità di genere sul posto di lavoro, del femminismo e dell’abolizione della differenza di ruoli legata al genere;
3. *Cognition*: lo sviluppo delle abilità cognitive si concentra sul pensiero critico, elicitando riflessioni critiche sul ruolo della donna nelle società attuali e sulla parità di genere in vari settori della società;
4. *Communication*: l’uso della lingua si basa sulla tripletta linguistica di Do Coyle:
 - a) *language of learning*: lessico e strutture linguistiche neutre, inclusive e non discriminatorie;
 - b) *language for learning*: le strutture linguistiche necessarie ad esprimere accordo, disaccordo, opinioni, credenze e preferenze;
 - c) *language through learning*: l’uso del dizionario; il feedback; l’attivazione delle abilità di *speaking* e *reading*.

Tra le varie strategie didattiche che si prestano allo sviluppo delle abilità comunicative e delle *pluriliteracies* sui temi della parità di genere, si può menzionare il *debate*, che si sta diffondendo in modo sempre più massiccio tra le scuole italiane, grazie al Movimento avanguardie educative di INDIRE, di cui rappresenta una delle Idee della Gallery dell’innovazione, e grazie alle Olimpiadi nazionali del *debate*, promosse dal ministero dell’Istruzione e del Merito dal 2017 in italiano, con la prima edizione in lingua inglese a partire dal 2022. Il *debate* (Cinganotto, Mosa, Panzavolta, 2021) ruota intorno ad una mozione lanciata dal docente, che le due squadre (pro e contro) dovranno difendere adducendo prove, testimonianze, studi e ricerche effettuate in rete. La giuria decreterà la squadra vincitrice, sulla base della somma dei punteggi delle per-

formance dei singoli *debaters*. Al di là della dimensione competitiva delle gare o delle Olimpiadi, il valore formativo del *debate* è evidente all'interno della didattica disciplinare o interdisciplinare, come nel caso di un *debate* in lingua inglese (Cinganotto, 2019b) o in altra lingua straniera, sui temi della parità di genere, che potrà attivare la collaborazione del docente di DNL (disciplina non linguistica) con il docente di lingua straniera, impegnati in un percorso trasversale all'interno del curriculum di educazione civica. Nella performance in lingua straniera gli studenti saranno chiamati ad utilizzare il linguaggio verbale e non verbale, la prosodia, le competenze socio-pragmatiche e la *subject-specific literacy*, con l'obiettivo di esprimere valori, sentimenti ed emozioni all'interno di una pratica didattica molto significativa, che talvolta induce a sostenere posizioni o ruoli in cui non ci si riconosce, finendo per sposarli e accettarli come propri al termine delle fasi di ricerca documentale e del dibattito vero e proprio.

13.4 Conclusioni

Sullo sfondo degli orizzonti educativi e didattici disegnati dai costrutti della *literacy* e delle *pluriliteracies*, il contributo ha inteso focalizzare l'attenzione sull'importanza della *gender literacy* e sulla necessità di sensibilizzare gli studenti alle questioni di genere come dimensioni fondamentali della vita umana. È dunque essenziale l'integrazione di questi temi non solo nell'educazione, nell'istruzione e nei curricoli scolastici in senso più ampio, ma anche nella didattica delle lingue e del CLIL in particolare.

Sulla base di queste premesse, il contributo ha inteso offrire, senza alcuna pretesa di esaustività, alcuni spunti e suggerimenti didattici per la progettazione e realizzazione di attività in lingua straniera in modalità CLIL sulle questioni di genere, anche con l'aiuto di risorse e repository digitali, che possono fornire materiali e strumenti di immediata spendibilità in classe.

Riferimenti bibliografici

- ALCANTUD DÍAZ M., SÀNCHEZ I SÀNCHEZ N. (2021), *Gender Equality in TEFL: A Case Study through CLIL in Vocational Training*, in M. Alcantud Díaz (ed.), *Research, Teaching and Actions in Higher Education on the Un Sustainable Development Goals*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, pp. 197-214.
- BANEGAS A., GOVENDER N. (2022), *Gender Diversity and Sexuality in English Language Education: New Transnational Voices*, Bloomsbury Publishing, New York.
- CINGANOTTO L. (2018), *Apprendimento CLIL e interazione in classe*, Aracne, Roma.
- ID. (2019a), *Pluriliteracies and LOCIT for CLIL*, in *Innovation in Language Learning*, 12th International Conference, Pixel, Bologna, pp. 1-6.
- ID. (2019b), *Debate as a Teaching Strategy for Language Learning*, in "Lingue e Linguaggi", 30, pp. 107-25.

- ID. (2021), *CLIL & Innovazione*, Pearson, Milano.
- CINGANOTTO L., CUCCURULLO D. (2019a), *Rethinking Literacy in the 21st Century: A Pluriliteracies Approach to CLIL*, in "Lublin Studies in Modern Languages and Literature", 43, 3, pp. 3-11.
- ID. (2019b), *Techno-CLIL. Fare CLIL in digitale*, Loescher, Torino.
- CINGANOTTO L., MOSA E., PANZAVOLTA S. (2021), *Il debate. Una metodologia per potenziare le competenze chiave*, Carocci, Roma.
- COYLE D. (2007), *Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers*, in *The CLIL Teachers Toolkit: A Classroom Guide*, The University of Nottingham, Nottingham.
- COYLE D., HOOD P., MARSH D. (2010), *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- COYLE D., MEYER O. (2021), *Beyond CLIL: Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CROCKETT L., JUKES I., CHURCHES A. (2011), *Literacy Is Not Enough: 21st Century Fluency Project*, Corwin Press, Thousand Oack (CA).
- CRYSTAL D. (2010), *A Little Book of Language*, Yale University Press, New Haven.
- GARCÍA O., BARTLETT L., KLEIFGEN J. (2007), *From Biliteracy to Pluriliteracies*, in P. Auer, L. Wei (eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, de Gruyter, Berlin, pp. 207-28.
- GARCÍA O., WEI L. (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan, New York.
- HATTIE J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London.
- KRASHEN S. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, New York.
- MUGHINI E., PANZAVOLTA S. (2020), *MLTV: Making Learning and Thinking Visible. Rendere visibili pensiero e apprendimento*, Carocci, Roma.
- OCSE (2018), *PISA 2018 Global Competence*, <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence>.
- SIGALL B. A., PABST M. S. (2005), *Gender Literacy: Enhancing Female Self-Concept and Contributing to the Prevention of Body Dissatisfaction and Eating Disorders*, in "Social Science Information", 44, pp. 85-111.
- UNESCO (2006), *Education for All Global Monitoring Report*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639>.

Parte terza
In dialogo
Sguardi e voci di studiose e studiosi

Sull'educazione al "genere" oggi Tra pluralismo, riconoscimento e dialogo: già a scuola di Franco Cambi*

14.1

I generi sessuali oggi

Siamo collocati, oggi e ancor più forse domani, in un *iter* di svolta antropologico e culturale che vede contrapporsi due diverse visioni (e radicalmente diverse) delle identità sessuali dei soggetti e dei loro diritti (o no). Siamo oggi e qui (in Occidente) su un crinale innovativo e dobbiamo decidere se ancorarci alla tradizione o aprirci all'innovazione, che è comunque in cammino. La tradizione si fa valore in quanto tale e fissa la sessualità sul biologico, demarcandone modelli e fini. Pur conoscendone la complessità, ma definendola tra "norma" e "perversioni", con echi morali ancora legati all'idea di "peccato". L'innovazione guarda invece a riconoscere il bisogno primario del sesso che fa identità e progetto di vita e si lega a una pulsione indomabile sì biologica ma anche legata a sua volta a dimensioni psichiche e connesse (e molto) all'immaginario.

Oggi i due fronti stanno ancora uno contro l'altro. Poco si è fatto per farli dialogare, rimettendo in una discussione scientificamente orientata i presupposti e gli obiettivi di tali prese-di-posizione. Per i tradizionalisti il presupposto biologico-procreativo sta alla base della sessualità e la deve governare, anche se non la comprende affatto *in toto*. Tutto il resto o è perversione o si regola secondo norme etico-religiose o civili. Come accadeva, in apparenza, nell'epoca vittoriana di fine Ottocento e non solo in Inghilterra. Per gli innovatori è invece il bisogno/desiderio che fa legge, caratterizzato in modo diverso in ogni io e che lì fa struttura e regola di identità personale. E da riconoscere proprio nella sua differenza. Così il desiderio sovrasta la procreazione, anche nelle coppie monogamiche e tradizionali, sempre. Accolto o no che sia questo dato di fatto.

A questo *aut-aut* siamo giunti nel corso del Novecento avanzato per i contributi sia delle scienze umane, con al centro la psicoanalisi, sia della stessa storia sociale contemporanea, che ha dato voce a gruppi sociali diversi e ieri posti ai margini (come le donne, assunte proprio nella loro identità femminile e da loro stesse pensata e testi-

* Franco Cambi, già professore ordinario di Pedagogia generale e direttore del Dipartimento di Scienze dell'educazione all'Università degli Studi di Firenze.

monciata), anche della stessa “contestazione”, che tra famiglia, scuola e società rimise in discussione anche le identità sessuali, con movimenti organizzati e diversi. Andando verso il Duemila si è sempre più imposto e nella cultura e nella coscienza sociale il riconoscimento del pluralismo dei generi, ponendo al centro più le tendenze psichiche che le appartenenze biologiche e così trasformando in modo radicale la stessa nozione di genere.

14.2

Un po' di storia recente: da Kraft-Ebing a Deleuze e Guattari

Facciamo un passo indietro e rileggiamo l'*iter* delle scienze umane tra Otto e Novecento e poi nel corso del XX secolo sui temi sopra ricordati. Mettendo al centro il passaggio dalla psichiatria alla psicoanalisi e alla storia interna di questa scienza. Un passaggio decisivo nella comprensione della sessualità.

Nell'Ottocento positivistico l'approccio è quello di elencare e mostrare le degenerazioni indicandole nella loro patologia psichica. E lì sta al centro proprio la *Psychopathia sexualis* di Kraft-Ebing, un illustre psichiatra del tempo che pubblica tale opera di successo nel 1886 e lì con decisione decreta come “perversioni” le forme non procreative del sesso e le elenca con precisione analitica tra comportamenti, effetti fisici, ruoli sociali. Ne fa un catalogo dichiarandole “frequentissime”, indicandone le cause, ma collocandole tra le patologie tutte quante. Si va dalla paradossia (esasperazione dello stimolo) alla anestesia (sua assenza), alla iperestesia (o organica o psichica, che esaspera lo stimolo), alla parestesia (ovvero la perversione). Poi ci sono le varie forme di perversione: sadismo, masochismo, feticismo, esibizionismo, omosessualità, pedofilia, zoofilia, gerontofilia, autoerotismo. E su tutte l'autore si diffonde in analisi di casi, ricavando da essi principi generali. Anche se il caso-omosessualità occupa lì ben 157 pagine, rivelandosi così come un po' il baricentro dell'opera. Concludendo poi con un richiamo all'“istinto sessuale normale” in cui le “perversioni” si devono sciogliere dopo un “periodo indifferenziato” degli oggetti sessuali, fissando i 23 anni per i maschi e i 20 per le femmine! Dopo questa età-limite ogni pulsione per “organi sessuali periferici” fa perversione e problema psichico. Anche se ciò resta attivo e presente, anche e perfino dentro il matrimonio.

Pur in forma “catalogante” Kraft-Ebing svelò un mondo, ne lesse la fenomenologia complessa, anche se secondo un modello epistemico tutto positivistico e un presupposto biologico-medico ancora tradizionale.

A breve però intervenne la psicoanalisi che a partire dalla metapsicologia di Freud rilesse in modo del tutto nuovo le pulsioni sessuali. Già nell'infanzia fissò uno sviluppo tra oralità, analità e genitalità in un vissuto perverso-polimorfo, con arresti e riprese. Poi sarà l'io ad esser riletto sulla sua base di Es e di *libido*: un mondo magmatico e polivalente in cui via via sotto l'azione del Superego la stessa genitalità si impone come regola. E accanto alla teoria Freud ci dette anche analisi di casi vissuti, affrontati

con grande finezza. Gli sviluppi ulteriori della psicoanalisi furono variegati e animati da forti tensioni, anche se la via-freudiana permase come centrale: e si pensi solo a Lacan. Egli riprese Freud e ne estese anche alcuni aspetti come il ruolo del Padre posto al centro dell'inconscio col suo Fallo e lì reso come il Significante, quale vincolo del desiderio dell'io e ordine profondo della dinamica della vita sessuale dei soggetti, posto ancora come Norma. Certo questi richiami sono molto, troppo schematici, ma sufficienti a far capire il rinnovamento operato dalla psicoanalisi su questo campo della sessualità e la reazione che ad essa (o meglio alla lettura freudiano-lacanianiana) si ebbe a stretto giro temporale. Negli anni Settanta saranno Deleuze e Guattari con l'*Anti-Edipo* che verranno a decostruire tale modello, interpretando l'inconscio oltre ogni Figura e fissandolo solo come Macchina Desiderante, ovvero come fascio di pulsioni diverse che si fanno struttura in ogni io e in forma specifica e libera. Così la pulsione sessuale venne liberata e le stesse perversioni vennero a cadere come tali, sia pure ingenerando alcuni equivoci non di poco conto (ad esempio sull'"erotismo infantile" e il suo co-ire, come desiderio di fuga dalla famiglia in compagnia di un "educatore", tesi che forse invitava alla pedofilia: ma qui siamo ben oltre Deleuze e Guattari!).

Comunque in quegli anni le appartenenze ai due generi canonici furono rimesse anch'esse in discussione e in forma assai critica. Si pensi solo al pamphlet di Carla Ravaioli rispetto al maschio (*Maschio per obbligo*) o alla *pièce* teatrale di Fo e Rame che rileggeva l'identikit comune della donna (*Tutta casa, letto e chiesa*), riferendosi entrambi alla cultura piccolo-borghese e non solo.

Comunque siamo così ben oltre le regole del positivismo e della normalità freudiana, riconoscendo in teoria una maggiore anzi piena libertà personale nel definire la propria sessualità e la codificazione del proprio genere. E così si è aperta la stessa condizione di pluralismo dei generi oggi riconosciuti e legittimati, in larga parte nelle società democratiche avanzate, più aperte e tolleranti.

14.3

Il "pianeta gender" oggi

Tutta la riflessione che ha accompagnato prima le richieste e poi il riconoscimento dei diritti relativi alle varie forme del desiderio sessuale ha declinato queste forme in modo via via più preciso e condiviso sia a livello scientifico psico-antropologico sia a livello sociale. E si pensi solo al dibattito che qui in Italia ha accompagnato la legge sulle unioni civili. Legge che riconosce legami su base affettiva in forme varie di convivenza sessuale che vanno oltre le coppie etero e che vanno riconosciute con diritti pari a quelli del "matrimonio" tradizionale. Così è entrato in gioco e si è affermato come regola da sviluppare uno sguardo sociale nuovo sulle identità di genere, rigorosamente al plurale e comunque più di due. Che va ben oltre il biologico e si declina per via psicologico-esistenziale in un fascio di identità possibili e in atto e pertanto da

riconoscere come legittime in ogni senso. E lì accanto a maschio e femmina stanno omosex gay e lesbiche, transgender maschili operati e non, ma anche al femminile, bisessuali ecc.: sei o sette forme di genere da legittimare e rispettare in una società evoluta e aperta a dare-diritti, e a tutti. Lì la scelta sessuale di genere è un diritto appunto e una fedeltà alla struttura del proprio “desiderare”, che fa scelta di vita. E qui, possiamo dire, si è aperta una nuova storia dell’identità sessuale, che pur tra permanenti tensioni si è ormai imposta e si è acclarata come legittima.

Oggi LGBTQ+ (lesbismo, gaysmo, bisessualità, transessualità, queerness ecc.) stanno accanto all’eterosessualità, come pure al no-sex (forse e per varie ragioni ora in crescita) e non solo: in Australia si fissano 23 opzioni e negli USA ben 56! Qui è appunto la “struttura del desiderio” che fa identità orientando la *libido*. Così si riconosce la complessità dello statuto affettivo dell’esser-genere e si oltrepassano i confini di ieri indicati come *ne varientur*. Tra l’altro l’ultima ricerca CENSIS sulla sessualità degli italiani ci ricorda che le perversioni sono sempre più diffuse e che il sesso viene vissuto sempre più in modo flessibile. Non solo: anche il rapporto etero sta vivendo aperture e sperimentazioni sempre più libere e varie.

14.4

Tra diritti e rifiuti

Comunque il cammino verso i diritti e la legittimazione del pluralismo dei generi è un cammino di fatto ancora in salita. Non bastano le teorie. Non bastano le leggi. Vanno cambiati il costume e la mentalità. Vanno fatti cadere i pregiudizi per capire le ragioni profonde di queste nuove identità di genere. Vanno rimossi bullismi di vario genere, dalle offese alle persecuzioni. Va ripensato il costrutto “genere/gender” in modo critico e aperto. E va fatto da parte di tutti oltrepassando il criterio solo duale. Sì, da parte del pensiero laico ma anche religioso, che reclama comprensione e tolleranza. Contrastando con decisione i “sovranismi” etici e politici che rilanciano discriminazioni e persecuzioni: si veda il caso-Polonia dove gli attacchi ai gay sono una costante che guarda a “ripulire” la società. Un lavoro complesso che devono fare la cultura e le istituzioni. A cominciare dalla scuola e su su fino ai media, opponendosi a ogni forma di discriminazione. Purtroppo i governi non sempre hanno tale sensibilità come centrale. Anzi talvolta si ri-orientano a valorizzare il passato su base biologica, contrastando ogni apertura, considerata in sé pervertita e perturbante. E gli esempi non mancano: si pensi solo al ritorno a una ideologia della famiglia che non c’è come tale e che forse non c’è mai stata, quale nucleo ideale e amoroso di padre e madre, dove invece violenze e conformazioni coatte sono state e sono spesso quasi la regola anche nella nostra cultura e perfino tra noi ipermoderni. Dall’ideologia bisogna passare a una scienza della famiglia che ne connota sempre e sotto tutte le sue forme i compiti e i valori guida, le regole e i comportamenti, mettendo al centro la cura e i bisogni dei figli e una dialettica aperta della vita di coppia, anch’essa orientata a pari diritti e pari doveri psicologici

ed etici. Poi i bisogni dei figli vanno accolti nella loro specificità anche nella scelta di appartenenza di genere. Ma c'è così tutta una "educazione alla genitorialità" che deve essere affrontata e diffusa.

Allora, ricordiamo: 1. che siamo testimoni di una svolta storica che riconosce una nuova identità plurale relativa al genere; 2. che dobbiamo intenderla come norma e riconoscerla legittima per tutti; 3. che dobbiamo reclamare omogenei diritti per tutti i tipi di genere e di coppie; 4. che dobbiamo tener fermo che la famiglia-etero è sì la più diffusa, ma ormai non più l'unica e da non guardare in modo idealizzato e quindi non veritiero, poiché anch'essa è ben carica di patologie e non di poco conto, come la stessa psicoanalisi e la psichiatria ci hanno fatto riconoscere. Inoltre un impegno nuovo e complesso emerge per i formatori a vario titolo che devono anche su questo piano riconoscersi come guidati dalla cura e dalla comprensione e dal pluralismo, distanziandosi con forza da ogni logica-di-pregiudizio e di normalità imposta. Un impegno appunto complesso ma doveroso, ormai. A cui la stessa scuola non può non dare il suo contributo.

14.5

Sul ruolo della scuola

Tale ruolo si dispone su quattro fronti: informare, accogliere, condannare i pregiudizi e stereotipi e atteggiamenti di "odio", poi far vivere l'etica dell'uguaglianza e del dialogo per fare riconoscimento reciproco.

Quattro compiti non lievi e da gestire con fermezza e autorevolezza insieme.

Partendo dai dati scientifici attuali relativi in particolare alle scienze umane oltre che biologiche e dati relativi al corpo e alle sue pulsioni, all'autocoscienza del corpo che ciascuno deve elaborare interpretando la "struttura" del proprio desiderare gli altri corpi e non solo (anche psiche e personalità che li "abitano"), procedendo poi a legittimare le differenze (anche se sono aurorali e provvisorie) e ad accoglierle come sintomi di una società aperta, che di esse deve fare tutela e vederle come valore aggiunto, un arricchimento della stessa comunità anche scolastica (e si pensi solo alle forme di comunicazione o alle capacità di elaborazioni estetiche).

Insieme però va aperta una lotta dura e permanente a tutti i "principi dell'odio" e agli stereotipi che li guidano, a partire dalla pubblicità o dal cosiddetto "senso comune"; come poi ai pregiudizi che nel campo sessuale attraversano le comunità occidentali e non solo e che si fondano appunto su pre-giudizi, ovvero su modelli diffusi e condivisi, ma che si fanno anche elementi di persecuzione (e durissima e in molti modi) verso chi non sta in queste forme dominanti ideologicamente e poste a regola sociale: e persecuzioni che vanno dal bullismo alla denigrazione, all'esclusione e che ben vediamo attive nella vita sociale, ma che non hanno alcuna validità né scientifica né morale, affatto. E quindi da mostrare nella loro ingiustizia e nei *vulnera* che producono e nei perseguitati e nei canoni di socializzazione diffusi resi così del tutto

contrari alla democrazia e al suo identikit di apertura e di accoglienza. Un lavoro e sociale e psicologico e morale e politico che proprio la scuola può svolgere in modo autorevole e fine.

All'etica dell'uguaglianza va poi dedicata un'attenzione costante e ferma e delicata: a cominciare da quella tra maschi e femmine, poi tra gay e lesbiche ecc. Un'uguaglianza non solo formale, ma sostanziale, ovvero sentita e vissuta e conosciuta come progetto sia teorico sia pratico, connesso ai comportamenti, che faccia decadere via via e il prima possibile il rapporto di inferiorità e dipendenza e appropriazione tra maschi e femmine e ogni forma di omofobia e depurare la società dai fenomeni (orrendi e costanti) dei femminicidi o delle violenze varie sui gay. Anche qui un lavoro da svolgere e in teoria e nel concreto, affrontando ogni caso di pregiudizio in ogni sua forma e discutendolo insieme per arrivare a riconoscerne e l'errore e la perfidia.

C'è poi anche un lavoro storico e sociale da fare studiando le società ora arcaiche ora "più civilizzate" come si definiscono e lì mostrare le aperture e le chiusure che le caratterizzano e gli eccidi immotivati e brutali che vengono operati partendo dai pregiudizi (e qui il contributo dell'antropologia culturale può essere centrale e decisivo), fino al caso Shoah perpetrato dalla Germania hitleriana e non solo lì. Una vera ferita irrimarginabile della storia umana anche perché eccidio portato avanti con spirito sedicente "scientifico" e capillarità organizzativa instancabile. Certo poi vanno anche chiamate in causa le ideologie attuali-del-pregiudizio che, tra nazionalismi, sovranismi e populismi, si collocano su queste frontiere, non per fare a scuola propaganda ideologica pro o contro, ma per mostrare i principi che li animano e che vanno ben fuori e contro rispetto ad ogni società e dell'uguaglianza e dell'accoglienza.

14.6

Il caso specifico forse più inquietante e diffuso

Torniamo a riflettere ancora intorno al rapporto uomo/donna e proprio nella vita di coppia. E questo è un tema sociale che anche la scuola deve affrontare: drammatico, generale e con aspetti inaccettabili e che, pertanto, va studiato fin da giovani, va compreso nei conflitti che produce e risolto poi dentro una vita di coppia che legghi i soggetti tra rispetto e differenza e integrazione reciproca. Ma proprio la coppia eterosessuale presenta oggi, nella cultura aperta e democratica e paritaria del nostro tempo, degli effetti disastrosi: i femminicidi che sono in costante aumento in tutto il mondo (si afferma che siano 137 al giorno!). Alla base di questi delitti c'è spesso sia il pregiudizio maschile del voler/dover-dominare-e-asservire-a-sé la donna vista come proprietà nel corpo e negli affetti, atteggiamento che produce violenza e in molti modi, fino agli esiti più estremi. Da parte della donna c'è spesso una sottovalutazione di questa "appropriazione" maschile, scambiandola per una forma di passione e il rifiuto a rendere pubbliche le violenze subite per non cercare tanto nella società familiare allargata un antidoto, come in quella pubblica. Il problema è qui strettamente educativo da affron-

tare a livello personale come a quello sociale, con centri di sostegno alle coppie capaci di svolgere davvero una revisione reale e sincera della vita di coppia come viene vissuta nei vari casi, facendo poi intervenire figure di esperti. E centri che dovrebbero essere diffusi, dai quartieri alle parrocchie, e proposti come luoghi di ascolto e di consiglio, poi sviluppando anche percorsi terapeutici a vari livelli, offrendo garanzie ai soggetti deboli.

Ma già la scuola superiore può fare molto, se si attiva davvero ad essere quello "spazio di vita giovanile" come dovrebbe, dove sì la cultura e la pre-professionalità, con la crescita delle competenze, hanno un ruolo centrale, ma che anche si apre a far crescere eticamente e socialmente i giovani alla luce di un'idea matura di cittadinanza e di una cura-di-sé e degli altri sentita e come risorsa e come dovere. E qui in vari modi anche l'educazione al vivere la coppia può trovare spazio e modi significativi per far cadere i pregiudizi e analizzare i comportamenti maschili e femminili, alla luce di un'etica della responsabilità connessa al rispetto. Si dirà: ancora un'altra educazione consegnata alla scuola che poi la allontana dal suo ruolo di luogo-degli-apprendimenti-e-delle-professionalità, caricandola di compiti psico-sociali che dovrebbero esser trattati in altri luoghi. Niente di più falso: la scuola è anche e soprattutto agenzia di socializzazione a ogni livello e come tale deve strutturarsi ed agire, avendo anche le competenze e scientifiche e comunicative per svolgere un ruolo formativo perfino in un settore così delicato. Una corretta educazione alla sessualità che ancora manca nel nostro paese (ed è un vero scandalo!) potrebbe su questo fronte esser preziosa, almeno come presa di coscienza di diritti, di norme e di pratiche intergenere, sia positive sia negative, tutte da riconoscere e valutare e interiorizzare insieme. Cambiando almeno un po' gli stereotipi che poi fanno aggressività e violenze fino ai femminicidi. E facendo barriera interiore all'indifferenza sociale relativa a tali comportamenti lesivi di ogni rispetto dell'"altra metà del cielo", già a partire da gesti e parole solo apparentemente giocosi e... galanti, mentre sono sempre offensivi e già forme di violenza.

Riferimenti bibliografici

- BATINI F. (2011), *Comprendere la differenza. Verso una pedagogia dell'identità sessuale*, Armando, Roma.
- BOURDIEU P. (2009), *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano.
- BRIGANI A. (2019), *Gente di Lublino*, in "il Venerdì di Repubblica", 11 ottobre.
- BUONANNO M. (2014), *Il prisma dei generi*, FrancoAngeli, Milano.
- BUTLER J. (2006), *La disfatta del genere*, Meltemi, Roma.
- CAMBI F. (2006), *Incontro e dialogo*, Carocci, Roma.
- ID. (2016), *Omofofia a scuola. Una classe fa ricerca*, ETS, Pisa.
- CENSIS-BAYER (2019), *Sul comportamento sessuale degli italiani*, 23 maggio, <https://www.censis.it/welfare-e-salute/rapporto-censis-bayer-sui-nuovicomportamenti-sessuali-degli-italiani-1>.
- DALL'ORTO G. (2015), *Tutta un'altra storia*, il Saggiatore, Milano.

- DELEUZE G., GUATTARI F. (1975), *L'Anti-Edipo*, Einaudi, Torino.
- DI BARI C., FELINI D. (a cura di) (2019), *Il valore delle differenze*, Junior, Parma.
- FIORUCCI A. (2018), *Omofobia, bullismo e scuola*, Erickson, Trento.
- FO D., RAME F. (1978), *Tutta casa, letto e chiesa*, Stampa Litografia M, s.l.
- FONZI A. (1997), *Il bullismo in Italia*, Giunti, Firenze.
- FREUD S. (1985), *Tre saggi sulla teoria della sessualità*, Bollati Boringhieri, Torino.
- ID. (1986), *L'io e l'es*, Bollati Boringhieri, Torino.
- FUMAGALLI A. (2015), *La questione gender. Una sfida antropologica*, Queriniana, Brescia.
- GIANINI BELOTTI E. (1973), *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano.
- HOCQUENGHEM G., SCHÉRE R. (1979), *Co-ire. Album sistematico dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano.
- KRAFT-EBING R. V. (1966), *Psychopathia sexualis*, Manfredi, Milano.
- LACAN J. (1975), *Scritti*, Einaudi, Torino.
- LOIODICE I. (a cura di) (2020), *Ripensare le relazioni intergenere*, Progedit, Bari.
- MIELI M. (1977), *Elementi di critica omosessuale*, Einaudi, Torino.
- PALAZZO A. (2015), *Eros e Jus*, Mimesis, Milano.
- PEZZINI B. (2012), *Genere e diritti*, BUP, Bergamo.
- RAVAIOLI C. (1973), *Maschio per obbligo*, Bompiani, Milano.
- RAVASI G. (2015), *Sesso e genere senza pregiudizi*, in "Il Sole 24 Ore", 18 ottobre.
- ULIVIERI S. (1995), *Educare al femminile*, RTS, Pisa.
- VELTRONI V. (2020), *Odiare l'odio*, Rizzoli, Milano.
- VILLANO P. (2013), *Pregiudizi e stereotipi*, Carocci, Roma.

L'al di là di ogni amore

Riflessioni pedagogiche sulla fine

di *Jole Orsenigo**

L'amore è un sentimento comico.
Jacques Lacan (1991, trad. it. p. 39)

Educare alla fine: non ci si pensa mai.

Eppure, tutto intorno a noi è destinato a tramontare; *anche l'educazione*. In campo pedagogico siamo talmente preoccupati di compensare le mancanze, di livellare le povertà, di progredire e sviluppare, di includere e moltiplicare lo spazio-tempo dell'educazione che quasi dimentichiamo d'essere umani. Informare, addestrare, preparare sono compiti importanti e necessari, ma non bastano a fare di un intervento antropologico, sociale, psicologico, istruttivo... un evento educativo. Si tratterebbe – è la tesi che avanziamo – di fare un giro attorno a ciò che ci distingue in quanto umani, a quel vuoto che struttura la nostra esperienza mortale. Il tempo che viviamo, invece, ha fede nel *life long learning*: pensa di vivere su di un nastro che si srotola in avanti e, purtroppo, ha un termine imprevisto e imprevedibile. Non vuole saperne di un destino finito. Non considera che la ragione di ogni nostro procedere è inscritta in quella possibilità – la morte – che rende impossibile ogni ulteriore passo.

Solo chi assume affermativamente tale destino potrà amare chi impara.

15.1

Il lavoro educativo

Gli educatori professionali sono consapevoli che il loro gesto istituisce/destituisce un altrove: stacca gli educandi dalla quotidianità per consentire loro un'esperienza straordinaria, ma sanno anche di doversi separare dai luoghi e dai riti della formazione, dalle relazioni che solo in formazione possono accadere, dal loro stesso ruolo di ministri della formazione. Sono capaci cioè di «punteggiatura»; più che fare-cose – applicare

* Jole Orsenigo, professoressa associata di Pedagogia generale, Dipartimento di Scienze umane per la formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca.

programmi o realizzare progetti – accompagnano le salienze strutturali di ogni scena educativa. Istituiscono «un processo attento alle dinamiche transferali». Consentono l'illusione in «una situazione gruppale caratterizzata da fiducia e dipendenza». Modulano, contenendola, «una esperienza incentrata su oggetti reali e apprendimenti mentali». Infine, dispongono lo scioglimento, cioè «l'elaborazione dei lutti di separazione, la riappropriazione autonoma di sé, e della propria identità in divenire continuo» (Massa, 1997, p. 170; 1975, p. 73; Mottana, 1993).

Solo entrando e uscendo dal processo educativo è possibile dire che sarà stato *compiuto* (Orsenigo, 1999). Si sarà fatto il giro attorno a quel vuoto che lo ha causato. Fare tutto ciò per gli educatori significa amare gli educandi che s'avventurano, come la *routine*: i tempi e gli spazi che ritornano nonostante i gruppi siano sempre differenti, la monotonia delle regole simboliche di giochi formativi diversi, la ripetizione degli affetti dell'incontro e del congedo con persone ogni volta uniche. Gli educatori si distinguono come professionisti perché trovano piacere nel fare sempre le stesse cose con attori nuovi. Kaës (1973, trad. it. pp. 9-16) dice che desiderano lavorare per le pulsioni di vita contro quelle di morte. In questo senso usano la vita come strumento professionale. Non tutti sono educatori di professione, ma nessuno di loro potrà agire senza conoscere il segreto della vita; senza aver compreso che essa è finita, limitata. Unica.

15.2

Educazione e avventura

Rispettare la finitudine vuol dire aprirsi all'avventura, cioè «educare alla vita e alla morte, al contenimento dell'angoscia e all'accettazione dei rischi e delle separazioni che esse comportano» (Massa, 1989, p. 13). È possibile, come suggeriva Riccardo Massa, riappropriarsi pedagogicamente dell'avventura. Oltre ogni didattica dell'avventura vale l'analogia tra questa e l'educazione.

L'ordine spaziale, temporale e simbolico dell'avventura *coincide* [...] con l'ordine strutturale dell'esperienza educativa e di qualsiasi oggetto pedagogico: entrambi affondano le proprie radici in quello della vita reale nel momento stesso in cui se ne distanziano istituendo un nuovo campo di realtà che rifluisce in essa, riorganizzando e ristrutturando le sue significazioni più profonde (*ibid.*, corsivo mio).

È vero, alla fine di ogni avventura ci si ritrova soli, ma questa solitudine non ha il sapore della perdita o della nostalgia. Non si è soli perché lasciati dai compagni di viaggio o abbandonati dalla guida, piuttosto in quanto non dipendiamo più da quell'illusione che ci aveva catturato e mosso all'avventura. Siamo soli perché finalmente disposti – senza rimpianti, voglia di fuga o paure che inchiodano al presente – a (ri)partire di nuovo. Siamo soli, perché finalmente liberi anche di ringraziare.

15.3

Solitudine comune

Il segreto dell'avventura umana è la solitudine. Siamo soli in quanto siamo-qui; Martin Heidegger ha detto che siamo Esser-ci (*Dasein*). L'in-essere che ci contraddistingue è sempre un con-esserci, la condivisione del medesimo destino mortale. Se non si dà «un soggetto senza mondo. Allo stesso modo non è mai dato, innanzi tutto, un io isolato, senza gli altri». Nell'essere-nel-mondo, «gli "altri" *ci sono sempre qui con*» (Heidegger, 1927, trad. it. p. 151). Gli altri non sono «coloro che restano dopo che io mi sono tolto», sono invece «quelli dai quali per lo più *non* ci si distingue e fra i quali, quindi, si è anche» (ivi, p. 153). L'essere-solo è un modo difettivo del con-essere; «la solitudine non viene meno per l'«avvicinarsi» di un altro esemplare della specie umana, o di dieci» (ivi, p. 156).

In genere, abbiamo una rappresentazione «patetica» della solitudine. Diciamo d'essere o d'essere rimasti soli dopo la fine di un amore, quando gli amici se ne vanno... Tutte le volte che non siamo (più) in coppia o in compagnia, quando ci sentiamo abbandonati. Single, spaiati. Questo individualismo è la cifra del tempo che viviamo. Come dice il poeta: «Ognuno sta solo sul cuor della terra / trafitto da un raggio di sole: / ed è subito sera»¹. Oggi non interpretiamo quella solitudine come la cifra di un destino che ci accomuna, al contrario, come ciò che ci divide. Oggi sono le figure patetiche della solitudine, «l'isolamento, il godimento autistico, gli alibi narcisistici dell'identità, l'impotenza di uscire da sé stessi, l'oscenità dell'autostima» (Alemán, 2012, trad. it. p. 25), il nostro destino.

C'è infatti un legame profondo tra il pensare il singolo quale unità isolata e, quindi, componibile con altre unità simili e il pensare la massa come il luogo dell'anonimato, della truppa: è ciò su cui si ferma Sigmund Freud quando interroga il nesso tra la psicologia individuale a quella delle masse. La disciplina, spiega Michel Foucault, «non è solo l'arte di ripartire i corpi, di estrarne e cumularne il tempo, ma di comporre delle forze per ottenere un apparato efficace» (Foucault, 1975, trad. it. p. 179). Il corpo singolo diviene un elemento che si può «articolare» (*ibid.*) su/con altri corpi in una «complessa orologeria» (ivi, p. 18), secondo un sistema di comando preciso, automatico, immediato. È la realizzazione, conclude Foucault, di un sogno: la società perfetta come macchina di docilità sincronica. È così che finiamo per pensare ciò-che-è-comune solo nella versione del *comunismo* (la similitudine in un collettivo che ci sovrasta e fa sparire le unità nel tutto) o della *comunione* (l'egualitarismo di una fratellanza a buon mercato che è la ripetizione dell'identico); fa notare Massimo Recalcati (2007; 2017).

Jorge Alemán suggerisce, sulla scorta dell'opera di Heidegger e Lacan, che invece sia possibile ripensare il legame sociale proprio a partire da una solitudine che ci sareb-

1. Salvatore Quasimodo pubblica per la prima volta questi versi nel 1930 come parte della poesia *Solitudini*. In seguito, nel 1942, li incorpora facendone un solo, notissimo, componimento raccolto nel testo omonimo.

be comune. Saper stare da soli, cioè essere-separati, significa per un verso far decadere l'Altro in quanto ideale, mira, totalità e per un altro essere consapevoli della relazione strutturale che lega all'Altro. Il soggetto, infatti, non può costituirsi che nel campo dell'Altro: alle sue regole e per il posto che gli/le verrà assegnato. Tuttavia, ognuno di noi non è destinato a essere un prodotto dell'Altro: c'è margine perché ciascuno possa (ri)scrivere in modo originale un destino già dato.

La solitudine è la capacità di abitare questo paradosso. È assunzione di ciò che mi precede: genitori, professori, allenatori... guide, ma anche il coraggio di smarcarsi dai loro gesti, parole, sogni. Tra gli estremi del fare-come-dicono/vogliono (una dipendenza acritica) e il rifiutare quello stesso destino (una contro-dipendenza reattiva) si dà una fessura, una crepa, da abitare. Allo stesso modo la caduta dell'ideale ci mette al sicuro da ogni identificazione con il capo; non saremo più uguali, pari, simili, in quanto ci riconosciamo nello stesso leader. Non saremo più membri, pedine, unità di eserciti o chiese. Sarà la *solitudine: comune* a metterci al riparo dal fare-massa, rendendo evidente che ciò che ci accomuna è, invece, l'accettazione di uno «iato ontologico» (Alemán, 2012, trad. it. p. 38). Questo è ciò che fa di ogni amore un rapporto dissimetrico, «impari» (Lacan, 1991, trad. it. p. 5), che accade cioè tra esseri liberi. Onorare, custodire, rispettare quella distanza che non fa collassare i due nell'uno, che non li annulla in una fusionalità confusiva, che non li rende più o meno reciprocamente dipendenti, significa amare.

15.4

Una pedagogia lacaniana

Crescere, allora, non vorrà dire solamente evolvere, progredire, cioè raggiungere mete, padroneggiare situazioni o giganteggiare. Non vorrà dire neppure il suo inverso: diminuire, scendere, andare all'essenziale o al sodo. Piuttosto, avrà a che fare con l'esperienza del limite, della fragilità, della vulnerabilità propriamente umani.

Jacques Lacan si è espresso più volte, e anche in modo ingeneroso, contro Piaget. La polemica nei confronti di una rappresentazione stadiale, evolutiva dell'educazione (che pur tanto ha dato alla pedagogia) consente di recuperare una sapienza antica custodita nella tradizione pedagogica prescientifica: vivere non è una corsa a ostacoli. Piuttosto implica una conversione, una riconfigurazione dei saperi infantili in un quadro adulto: è questo il compito strutturale di ogni adolescenza. Certo l'adolescente è (anche) un oggetto storico; nasce per investimento e sospensione della vita dei giovani maschi borghesi. Lo studente, in particolare il collegiale (Ariès, 1960), ha un destino di gloria cui deve, e può, prepararsi con impegno, dedizione, spazi e tempi elettivi. Non allo stesso modo la ragazza presto sposa. Oltre i compiti evolutivi degli adolescenti contemporanei, è il tempo della separazione quello che inverte il tracciato dell'obbedienza infantile (Gravano, 2014) e trova una via d'uscita adulta. Al di là della cronologia, è logicamente che un'adolescenza deve accadere, affinché si dia anche un

marginale di gioco oltre tutte le ingiunzioni parentali, gli impegni scolastici e ogni malia magistrale. Solo così l'adulto soppianta chi è in perenne stato di crescita, ma anche chi, alienato, è succube, prone o sempre pronto in conflitto.

15.5

Oltre ogni sadomasochismo pedagogico

Non abbiamo ancora smesso di credere che vita e formazione siano la stessa cosa e, tuttavia, sia l'una che l'altra sono finite. Il che dovrebbe aprirci ad accogliere la dimensione vitale della formazione e non solo il significato formativo della vita. È ciò che ci fa dire di ogni cosa negativa che ci capita di vivere: la fine di un amore, la perdita di un amico, del lavoro o di qualcosa di caro, che superando quel dolore cresceremo. Saremo più forti. Avremo fatto un nuovo passo avanti. Specularmente, allora, accettiamo che la formazione sia faticosa, squallida, dura. Accettiamo che crescere debba fare-male. Dovremmo invece smettere di pensare che il dolore fortifichi, purifichi o salvi per accettarlo per ciò che è "parte" della condizione umana.

Se c'è un modello pedagogico forte in Occidente è la convinzione che soffrire faccia crescere, maturare, progredire. Invece soffrire fa solo soffrire; talvolta anche oltre il limite. È vero, si impara sempre con fatica, impegno e finanche dolore. Ma oltre ogni «sadomasochismo pedagogico» (Massa, 2010) il dolore non è il perno di quel cambiamento. Altrimenti gli educatori dovrebbero essere tutti cinici, perversi, violenti. C'è, al contrario, della sofferenza nel transito, nel passaggio da una condizione all'altra, quando si abbandonano abitudini, idee, luoghi, momenti. Quando ci si impegna in un lavoro da lutto e, creativamente, si superano paure. Svaniscono fantasmi e idealizzazioni. Cadono inibizioni, ritrosie e diffidenze. Diventa finalmente possibile accogliere il nuovo, l'inedito. È il tempo in cui si sovrappongono due mancanze: quella del potere dell'Altro che non regge più ai nostri occhi e quella mia quando so che non potrò raggiungere mai i miei miraggi.

È il tempo della comicità. Ora che decadono le immagini genitoriali, si può finalmente ringraziare chi non si combatte più. Ora, si può finalmente amare ciò che si odia dell'altro: le sue manie, le sue originali differenze (da me). La fine dell'infanzia è un altro modo di essere fedeli al nostro io-bambino: è il tempo in cui siamo in grado di riconoscerlo nell'avvenire. La fine dell'amore per la famiglia d'origine è propriamente il suo inizio. Così un amore si sa fedele in quanto perdona l'imperdonabile (Recalcati, 2014).

15.6

Essere-alla-fine ed essere-per-la-fine

La parola "fine" ha perlopiù un significato negativo. Essere-alla-fine di qualcosa: relazione, processo, esperienza, ha scritto Martin Heidegger, non vuol dire solamente

fare esperienza della mancanza; decadere dalla massima perfezione, da un ideale di successo, da un traguardo o da una mira raggiunta. Vuol dire lasciare che qualcosa si compia, non senza qualche effetto di dolore, gioia o trionfo.

C'è un modo depressivo, *che dice-no alla vita*, e si arrende al fatto che le cose finiscono. Non accetta in profondità le conseguenze di ciò che in superficie ripete fino allo sfinimento. "Chiusa una porta, si aprirà un portone". "Domani è un altro giorno". "Crescendo, si impara". C'è un modo affermativo, *che dice-sì*, e invece comprende che la vita è "vitale" proprio perché le cose finiscono.

Il significato del termine "fine" non corrisponde solo al semplice cessare. Il venir meno per deperimento come quando un mazzo di fiori appassisce. O il decadere come nel caso in cui una carica, un impegno, una responsabilità abbiano finito il loro mandato. Per indisponibilità; è questo il caso del cibo che finisce perché non c'è più. È lo stesso esaurirsi che ci fa ricaricare la batteria del telefonino tutti i giorni. La fine si raggiunge anche quando una presenza diventa totale come gli spettatori in una sala, se si sono venduti tutti i biglietti oppure dopo l'ultimo tocco di un pittore che sta dipingendo un quadro. Sono questi tutti casi in cui qualcosa viene ultimato, ma si dà fine anche quando qualcosa si interrompe: una strada, la Pietà Rondanini oppure un romanzo.

Martin Heidegger preferisce tradurre il termine "fine" nel tedesco antico *Ende*, perché corrisponde semanticamente alla parola *Ort*, che significa "luogo"; cosicché la fine (e non la perfezione, l'esaurirsi di qualcosa, la sua decadenza o interruzione...) è il luogo in cui un processo si raccoglie in vista delle sue possibilità future. L'espressione heideggeriana "essere-per-la-fine" evoca quel complesso intrico di emozioni, sentimenti e affetti che accompagnano tale compimento.

Melanie Klein, valorizzando le nostre più profonde e originarie esperienze di separazione, evoca il tema del trionfo: nella fine c'è il rischio di essere travolti dalla negatività; che essa trionfi. Ma è Freud a distinguere un lutto sano da uno patologico, un dolore sopportabile, temporaneo e soprattutto simbolizzabile da una sofferenza senza fine, mortifera. Se è normale provare dolore quando ci allontaniamo dall'oggetto d'amore, non lo è invece la melanconia: quando perdendo l'oggetto che amiamo perdiamo anche noi stessi.

15.7

Il lavoro del lutto

Accettare di essere umani, saper amare il nostro e altrui limite, fare della finitezza un'eterna ripetizione, riconoscere compiuto ogni processo realmente educativo, corrisponde ad accogliere ciò che struttura la condizione umana. Allora a ogni fine corrispondono anche la gioia/il dolore del separarsi, la speranza nel da capo, la pretesa dell'ancora, l'accoglienza del nuovo. Tuttavia il lutto nella fine non sempre apre all'avvenire, può invece essere implosivo, distruttivo, melanconico.

Il lutto che Freud chiama normale è transitorio, una fase di passaggio, un lavoro

da fare: ritirare l'investimento libidico da ciò che non è più disponibile per noi, per indirizzarlo verso nuove mete, nuovi oggetti d'amore. Dopo la perdita di una persona amata o di altro (anche qualcosa di astratto), «la realtà attesta che l'oggetto non c'è più, ma l'Io stenta a ritirare la libido» (Freud, 1989, p. 75). Un doloroso, spesso lungo, travaglio impegnerà l'Io nell'effettuare quel ritiro, ma, quando la realtà della perdita verrà accettata, l'Io si ritroverà in possesso di una quantità di libido, energia sessuale, che potrà essere investita nuovamente.

Pensiamo che questo sia uno stato «normale» (ivi, p. 103), perché «confidiamo che il lutto verrà superato» (*ibid.*). Ma, quando il dolore per una perdita reale si trasforma in una sofferenza che non ha via d'uscita, allora siamo davanti a qualcosa di patologico. Freud distingue tra un lutto che avviene a livello conscio, e ha un decorso favorevole, e una perdita inconscia; questa è enigmatica tanto quanto dolorosa: non si sa davvero che cosa si sia perduto. Essa si rende evidente per un generale impoverimento della persona che la prova, perché si sente povero, indegno, colpevole. Tale disturbo, abbiamo accennato, affonda le radici nella scelta dell'oggetto d'amore: esso è stato eletto su basi narcisistiche. Cosicché, perdendolo, si perde noi stessi (identificazione).

Nell'universo melanconico c'è incapacità ad accettare la perdita, c'è una perdita senza oggetto. L'incapacità a fare lutto, a simbolizzare la perdita, a farsene qualcosa della propria libido liberata, può diventare una forma di godimento, di godimento della perdita. C'è del patetismo in chi gode dello stare solo, gode dell'abbandono, gode di sé in quanto abbandonato, perduto.

Il melanconico non chiede nulla: è pietrificato in una perdita che non fa segno, che non si dialettizza. Rifiuta l'ancora, la novità, il ritorno. Questa attitudine si tutela dall'incontro con la vita, insiste nel non vivere. Rifiuta di venire a patti con il nostro destino mortale. In realtà, si tratta di un'incapacità a vivere tanto quanto a morire.

15.8

Trionfo e creatività

Il pericolo maggiore nell'elaborazione del lutto, scrive Klein (1978, p. 337), «proviene dall'odio». Si tratta di un odio che si manifesta nel trionfo su chi/cosa si è perduto, verso la persona/cosa amata che non c'è più. La morte, allora, risvegliando le fantasie infantili di morte verso congiunti e persone care, viene vissuta come una vittoria che porta con sé rabbia e colpa. Differentemente da Freud, Klein pensa di quel trionfo non solo che esso sia connesso al lavoro del lutto, ma che possa rallentarlo, esacerbando ulteriormente il dolore, o possa addirittura trasformare l'oggetto d'amore perduto in un persecutore. Il trionfo intossica, intacca, compromette gli oggetti interni buoni e crea disequilibrio. Allo stesso modo i brevi momenti di euforia che punteggiano il cordoglio e la sofferenza nel lutto possono essere interpretati come attimi in cui il possesso dell'oggetto idealizzato diventa totale.

Accade come da bambini quando l'allontanarsi della madre amata viene fantasmato quale punizione che ci priva della sua presenza. Invece quella mancanza, quel non essere presente della madre, è per noi una possibilità. Proprio in quanto la madre non c'è, è di quando in quando assente, non è sempre lì con noi, la si può ricordare, rendere simbolicamente vicina, presente. Si può come nel gioco del rochetto lasciarla andare e farla ritornare. Questo «andirivieni» della madre reale, questo altalenante essere presente ora della madre ora della donna – dice Massimo Recalcati – è per il bambino che cresce un toccasana: oltre il desiderio materno che mette al mondo e tiene in vita, c'è il dono dell'assenza che lascia spazio (Recalcati, 2015).

15.9

Separazione

Con un sagace gioco di parole Jacques Lacan diceva dell'uomo (*Homme*) che è un *Homelette*: appena nasce, la frittata è fatta (Lacan, 1966, trad. it. p. 849). Il vivente è iscritto in una perdita, patisce l'ordine dei significanti, ma anche il fatto che dipende dalla differenza sessuale.

Il mito di Aristofane offre un'immagine della ricerca del complemento in modo patetico e ingannevole, articolando che è l'altro, che è la sua metà sessuale, che il vivente cerca nell'amore. A questa rappresentazione mitica del mistero d'amore, l'esperienza analitica sostituisce la ricerca del soggetto, non del complemento sessuale, ma della parte di sé stesso perduta per sempre, che è costituita dal fatto che egli non è che un vivente sessuato e che non è più immortale (ivi, p. 201).

Al mito platonico Lacan sostituisce quello della lamella: tra i due essa è un organo sottile quanto impertinente che si intromette e si frappone, un organo di ordine libidico che articola l'esperienza umana. Solo lasciando cadere, perdendo, il sogno della totalità, della completezza, del fare-uno, si può apprezzare il frammento, la parte. Che non si tratti però di gusti o di scelta è chiaro perché per noi uomini e donne l'esperienza si dà solo nella parzialità, nel lutto del tutto che ha il sapore della morte (*ibid.*). Si tratta di accettarlo; il guadagno è la gioia nell'immanenza.

15.10

Amare è dare ciò che non si ha

Piuttosto che di una tragedia, infatti, il copione dell'educazione dovrebbe essere quello di una commedia. Se amiamo in Socrate il maieuta (Massa, 1997, p. 26), dovremmo ancor di più amare il comico, come dice Lacan.

Non è patologico il soffrire per la fine di un amore, lo è il non accettare che possa finire. L'incapacità o l'impossibilità a finire come il non permettere che qualcosa/

qualcuno possa lasciarci, abbandonarci, scomparire, lascia impigliati in un cattivo infinito: un differimento e una ripetizione mortifera. È quello che accade quando il rimpianto da nostalgico e affettuoso si fa ossessivo e risentito. Odi/amori senza fine sono disumani. Invece è a portata degli uomini e delle donne trasformare il limite, lo scarto, l'inciampo e addirittura l'errore nella cifra della propria distinzione. Non si tratta di negare di essere finiti, soli, ma di rinunciare a essere padroni di sé e del mondo.

Socrate diventa un maestro per i giovani che è accusato di corrompere, in quanto si rifiuta di diventare un (loro) oggetto d'amore contravvenendo alle regole della pederastia classica. Non è lì per il loro bene, ma perché amino; dopodiché il suo intervento finisce. Per questo motivo, interpretando il gesto di Alcibiade, lo invita ad amare Agatone. Gli riconosce cioè di essere diventato *Erastes*. Conseguentemente Jacques Lacan esorterà a riconoscere «quel nodo di servitù immaginaria che l'amore deve sempre ridisfare o tagliare» (Lacan, 1966, trad. it. p. 94).

Riferimenti bibliografici

- ALEMÁN J. (2012), *Soledad: Común. Políticas en Lacan*, Capital Intelectual, Buenos Aires (trad. it. *Solitudine: comune. Per una sinistra lacaniana*, Mimesis, Milano 2017).
- ARIÈS P. (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Plon, Paris.
- FOUCAULT M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris (trad. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976).
- FREUD S. (1989), *Lutto e melanconia*, in Id., *Opere*, vol. 8: *Metapsicologia*, Bollati Boringhieri, Torino, pp. 1-118.
- GRAVANO A. (2014), *A-Adolescenza. Una lettura psicoanalitica sulla questione dell'adolescenza prolungata*, Aracne, Roma.
- HEIDEGGER M. (1927), *Sein und Zeit*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen (trad. it. *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976).
- KAËS R. et al. (1973), *Fantasme et formation*, Dudon, Paris-Bruxelles-Montreal (trad. it. *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e pedagogia*, Armando, Roma 1981).
- KLEIN M. (1978), *Scritti 1921-1958*, Boringhieri, Torino.
- LACAN J. (1966), *Écrits*, Édition du Seuil, Paris (trad. it. *Scritti*, Einaudi, Torino 2002).
- ID. (1991), *Le séminaire de Jacques Lacan. Livre VIII. Le Transfert (1960-1961)*, Édition du Seuil, Paris (trad. it. *Il seminario. Libro VIII. Il transfert 1960-1961*, Einaudi, Torino 2008).
- MASSA R. (1975), *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (a cura di) (1989), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (2010), *Desiderio, struttura e formazione*, in J. Orsenigo (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, FrancoAngeli, Milano, pp. 34-47.
- MOTTANA P. (1993), *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma.

- ORSENIGO J. (1999), *Oltre la fine. Sul compimento della formazione*, Unicopli, Milano.
- RECALCATI M. (a cura di) (2007), *Forme contemporanee del totalitarismo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- ID. (2014), *Non è più come prima. Elogio del perdono nella vita amorosa*, Cortina, Milano.
- ID. (2015), *Le mani della madre. Desiderio, fantasma ed eredità del materno*, Feltrinelli, Milano.
- ID. (2017), *Introduzione*, in Alemán (2017), pp. 9-15.

Donne e carcere: “identità in movimento” Lo spazio dell’educazione e della formazione

di *Elena Zizioli**

16.1

Una porzione di mondo da non dimenticare

Il peggio è che non sapevo quando sarei uscita, e man mano che mi abituavo, mi accorgevo sempre di più di vegetare, di perdere la capacità di concentrazione. Infatti i primi tempi leggevo Gramsci, Lenin, invece poi, verso la fine, riuscivo a leggere solo libri di fantascienza. La cosa più atroce è proprio l’idea di abituarti. Per esempio, i primi giorni vedevo delle ragazze che andavano a messa vestite all’ultima moda, con gli stivali, poi tornavano in cella e si cambiavano, alcune quattro volte in una giornata. Per me era assurdo che uno pensasse a vestirsi, no? Ma dopo venti giorni anch’io cominciavo a cambiare vestito, o andavo continuamente a lavarmi le camicie tanto per far qualcosa, o che so, abbellivo la stanza, la cella, mettevo dei ritagli di giornali ai muri... (Parca, 1973, p. 187).

È da quattro anni che sono carcerata, vivo ogni giorno come fosse il primo perché l’unica cosa che non farò mai qui dentro è abituarmi! Cerco, per quanto posso, di cambiare abitudini, di variare il più possibile in modo da non annientarmi (Caciolo, Zanda, 2018, p. 52).

Le due citazioni, tratte da due antologie al femminile, ci immergono nelle sezioni degli istituti penitenziari italiani e svelano identità alla ricerca di nuovi significati in percorsi esistenziali accidentati e tortuosi. Sono narrazioni oggi sempre più numerose perché anche in questo mondo le donne hanno preso parola, “si raccontano” (Ulivieri, 2019), erodendo così quell’impermeabilità di un dispositivo che ha sempre fatto dell’invisibilità il suo punto di forza. È indubbio che solo un’esperienza immersiva consente un’osservazione diretta, attenta e partecipata, superando il degrado e la miseria dei luoghi per «mettersi in ascolto» (Dini, 2011, p. 57). Ed è forse questa la ragione per cui le due testimonianze scelte, seppur lontane nel tempo l’una dall’altra, non sembrano così distanti. La prima è stata proposta da Gabriella Parca in *Voci dal carcere femminile*, una delle prime antologie sulle esperienze di detenzione vissute dalle donne prima della riforma del 1975. Con la legge 26 luglio, n. 354, *Norme sull’ordinamento penitenziario e sull’esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*, in risposta

* Elena Zizioli, professoressa associata di Pedagogia generale e sociale, Dipartimento di Scienze della formazione, Università degli Studi Roma Tre.

ai dettami costituzionali, si modernizzava il sistema superando così una tradizione di custodia, punizione e carità (Trombetta, 2004; Gibson, 2019) e finalizzando il trattamento alla rieducazione e alla risocializzazione con l'introduzione di esperti, tra i quali le educatrici e gli educatori che dal 2010 hanno assunto la nomenclatura di "funzionari della professionalità giuridico-pedagogica".

La prima testimonianza è di una voce fuori dal coro, si tratta infatti di una detenuta politica, tipologia oggi meno presente nelle nostre carceri abitate per lo più dagli «esclusi dalla società e dal welfare» (Gonnella, 2021, p. 102), da «vite di scarto» (Bauman, 2004), espressione di marginalità sociale quale conseguenza dei sistemi liberisti e di certa politica che ha esacerbato i processi di securitizzazione (Anastasia, 2012), messi profondamente in crisi dall'evento pandemico che ha riportato il carcere a uno stato di emergenza.

La seconda citazione è tratta da un'antologia del 2018, *I limoni non possono entrare*, che raccoglie le storie delle detenute della casa circondariale femminile di Roma Rebibbia, uno dei quattro istituti per sole donne del nostro paese, in quanto la maggior parte, con numerosità variabile, è ristretta in sezioni ricavate nei penitenziari maschili con capienze e modelli organizzativi diversi tra loro. Ogni struttura, infatti, benché sia stato emanato nel 2008 un Regolamento per la gestione interna, presenta situazioni differenziate, lasciando intendere la difficoltà di una linearità di applicazione.

La pubblicazione dell'antologia è successiva all'aprile 2016, chiusura dei lavori degli "Stati generali sull'esecuzione penale", una grande consultazione che in modo partecipativo ha coinvolto operatori della giustizia, accademici e la società civile, provando ad individuare soluzioni in linea con le Regole penitenziarie europee, riviste nel luglio del 2020¹, considerando le donne il parametro dell'uguaglianza e raccomandando l'assunzione di un'ottica di genere "sia per leggere il reato che la pena e la sua esecuzione" perché tutto il sistema ne potesse trarre giovamento (Stati generali sull'esecuzione penale, 2016).

Ripensare il carcere, esplorarne le dinamiche, provare a proporre alternative a tutela della dignità umana e del riscatto delle persone detenute è sempre stato arduo e faticoso.

Come ha osservato Marta Cartabia, prima presidente donna della Corte costituzionale, già ministra della Giustizia, la problematicità è tale che ad ogni visita, durante ogni esperienza immersiva, «le domande che si destano sono assai più numerose e complesse delle risposte che si possono offrire» (Cartabia, 2020, p. 63).

Nelle due citazioni proposte in apertura si colgono sotto traccia, quasi come una sorta di *fil rouge*, le emozioni che accompagnano la reclusione delle donne, meno disposte rispetto agli uomini a rinunciare alla loro identità, ad annullare quelle differenze (Campelli *et al.*, 1992; Ciarrocchi, Nanni, 2008) che invece il dispositivo carcerario tende ad azzerare omologando, spersonalizzando, moltiplicando le vulnerabilità

1. Il testo è disponibile al seguente link: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016809ce581.

(Oggionni, 2019, p. 229), acutizzando il senso di colpa al punto da compromettere la stessa cura di sé. Sofferenza, instabilità, inquietudine, disperazione, rabbia, noia, senso di inutilità, sono tra i sentimenti più diffusi che possono sfociare anche in aspetti psicopatologici quali l'«anedonia» e, nei casi più gravi, la depressione (Dini, 2011, p. 36), anche per la complessa gestione quotidiana dei rapporti.

Del resto, il carcere ha insito nella sua stessa identità di dispositivo disciplinare (Foucault, 1975), di istituzione totale (Goffman, 1961), il rischio della disumanizzazione.

Quali sono allora le domande che tale contesto pone alla pedagogia, soprattutto quando si indirizza lo sguardo verso le donne?

L'universo femminile dietro le sbarre ha sempre scontato una certa opacità soprattutto per l'irrisorietà numerica. I dati documentano infatti che la detenzione per le donne è stata ed è residuale rispetto a quella degli uomini in una proporzione che per il nostro paese si è periodicamente attestata sul 4-5% e che negli altri Stati europei non ha mai raggiunto il 10%, con una media mondiale di circa il 6,9%². La residualità numerica ha rappresentato indubbiamente l'alibi per una minore attenzione che va ricondotta però anche a una questione culturale e lo rilevano i modelli punitivi adottati e la modalità con cui è stata studiata e analizzata la criminalità femminile (Montaldo, 2019). In estrema sintesi, i comportamenti devianti sono stati per lungo tempo interpretati come irregolarità di condotta per il tradimento dei ruoli di moglie e di madre a cui si è risposto con interventi perimetrati tra la correzione e il ravvedimento morale, in un certo senso deresponsabilizzando le donne e rafforzando lo stereotipo della vittima.

Da sempre pregiudizi e discriminazioni accompagnano le autrici di reato confermando così la necessità, ancora oggi, nonostante la diffusione di «nuove e poliedriche immagini» sui ruoli delle donne, di superare le «letture androcentriche» (Brambilla, 2019, p. 180).

In un contesto come il penitenziario il cammino dei diritti per il riconoscimento della parità in grado di superare un concetto di neutralità declinato al maschile, salvaguardando una specificità di trattamento, è stato infatti lungo e accidentato. Le conquiste femministe hanno senz'altro contribuito e non è un caso che tale ambito sia stato prevalentemente oggetto di interesse da parte delle donne. Si è trattato di attiviste, studiose e ricercatrici che, a vario titolo e dalle diverse prospettive disciplinari, hanno restituito le condizioni delle loro compagne oltre le sbarre, hanno denunciato la scarsa attenzione, la mancanza di risorse, le minori, quando non insufficienti, opportunità di formazione e di lavoro oltremodo necessarie per i processi di responsabilizzazione per il re-ingresso in società. Nella convinzione che per una riforma del sistema sia necessario partire proprio dalle donne, si è così tentato di promuovere uno sguardo nuovo, «dall'ottica della soggettività femminile, per uscire dalle ambiguità di un trattamento penitenziario sempre in bilico tra approcci retributivi e prospettiva correzionale» (Zuffa, 2015, p. 96), oltre le condizioni di subalternità, vulnerabilità,

2. Per i dati è possibile vedere il sito www.prisonstudies.org.

quando non invisibilità, che hanno segnato e purtroppo ancora continuano a caratterizzare i percorsi femminili (Criado Perez, 2019).

È indubbio che se si vogliono realmente avviare pratiche trasformative non può essere elusa una dimensione di militanza, valorizzando l'impegno di chi questo contesto lo vive quotidianamente (operatori, ma anche volontari) e con slancio utopico prova a innovare, nonostante le resistenze del sistema, o anche di chi contribuisce a misurare la salute dei nostri istituti di pena e a monitorare la qualità delle attività che in esso si svolgono. Si pensi, ad esempio, ai rapporti curati dall'associazione Antigone³ e alle Relazioni al Parlamento del Garante nazionale dei diritti delle persone private della libertà personale⁴. Nella Relazione del 2021, nel tracciare gli orizzonti, si è parlato di "appartenenza" perché il carcere non sia un "luogo altro" dalle nostre città, dalle nostre comunità. Quei muri e quei cancelli ci appartengono e non devono rappresentare una "separazione sociale e concettuale"⁵. Non possiamo rimanere indifferenti a ciò che avviene dentro. È necessario allora un lavoro per così dire politico in quanto si tratta di comprendere le radici profonde del problema, contrastando le logiche securitarie che «creano un tale sbilanciamento verso la detenzione rispetto alla cura dei rapporti con i territori e alla gestione sociale delle misure di comunità, da depotenziarne fortemente la portata (ri)educativa» (Oggioni, 2019, p. 241).

È pertanto un ambito che rappresenta una sfida e un'urgenza etica per la pedagogia che, «a fronte delle numerose, quotidiane emergenze legate alla tutela e al rispetto dei diritti dei soggetti, delle comunità e delle culture» (Tomarchio, Ulivieri, 2015, p. 7), non può rinunciare a progetti di cambiamento soprattutto in contesti ad alta complessità.

16.2

La trasformazione nel segno dell'*empowerment* e in un'ottica di sistema

«La prigionia», ha sostenuto Lella Ravasi Bellocchio (2005, p. 125), «segna per sempre un'alterità, un'appartenenza a un "altrove" che non si racconta se non nei sogni, in cui i personaggi interni vivono l'angoscia che dall'esterno si cerca di dominare» ed è qualcosa di indicibile che turba, scuote, condiziona.

3. È possibile vedere il sito dove sono pubblicati non solo i rapporti annuali, ma anche le singole schede di monitoraggio dei diversi istituti. L'8 marzo 2023 è stato presentato *Dalla parte di Antigone. Primo rapporto sulle donne detenute in Italia*, che consente oggi di trarre un bilancio sulla situazione nei penitenziari italiani, indicando alcune proposte possibili di innovazione normativa, affrontando questioni spinose ma della massima urgenza, quali la reclusione per donne appartenenti alla comunità LGBTQ+, non trattata in questo saggio proprio per la sua complessità. Cfr. www.antigone.it.

4. Le Relazioni del Garante nazionale dei diritti delle persone private della libertà personale possono essere scaricate al link <https://www.garantenazionaleprivatiliberta.it/gnpl>.

5. <https://www.garantenazionaleprivatiliberta.it/gnpl/resources/cms/documents/ef634ed-65972a05dc9e6a65ef420d32d.pdf>.

Gli studi hanno ben documentato quali effetti producano e in che misura il tempo e lo spazio della pena costringano i corpi a quotidianità usuranti, scandite e riempite dalle strutture della burocrazia carceraria che inevitabilmente generano forme di regressione, di "infantilizzazione" (Ronconi, 2019) che per le donne sono ancora più marcate perché storicamente considerate soggetti deboli.

L'agire è controllato e subordinato a richieste che devono ricevere costante approvazione. Per contrastare questa mortificazione del sé (Goffman, 1961) che mina l'adulità è quanto mai necessaria una progettazione che intervenga sui meccanismi di deresponsabilizzazione promuovendo occasioni di apprendimento trasformativo (Merizow, 2016), recuperando quelle risorse interiori che ogni donna possiede e che possono aiutarla a scegliere, a comprendere quale direzione dare alla propria esistenza per essere forte (Annacontini, 2019), per contrastare quello status di minorazione in cui viene trattata ed evitare una volta fuori ciò che l'ha portata dentro.

La dialettica dentro-fuori è vitale in percorsi educativi orientati alla risocializzazione. In sintesi, per la costruzione di una nuova identità che superi tanto quella condizionata dal reato quanto quella legata alla reclusione, sono fondamentali esperienze che aiutino le donne a misurarsi con la parte più profonda di sé, a confrontarsi con le altre presenze scongiurando il rischio di perdersi.

Da qui la ragione dell'espressione "identità in movimento" per significare appunto l'esigenza «di gettarsi oltre a ciò cui si è ancorati» (Tramma, 1997, p. 38), ben consapevoli che la vita è un compito continuo, che ci richiede costanti aggiustamenti e periodiche revisioni, segnata da guadagni, ma anche da perdite (ivi, pp. 29-35), specie in contesti ad alto rischio come il carcere, dove agiscono in maniera più marcata gli stereotipi di genere e il criterio di individualizzazione è spesso disatteso.

Per questo, è importante puntare su iniziative che riescano a promuovere l'*empowerment*, scongiurando il pericolo che l'esperienza detentiva accentui le condizioni di marginalizzazione, accrescendo i sentimenti di sfiducia e disistima.

Come documenta il recente rapporto di Antigone e come rivelano gli operatori (Cantone, 2018; Del Grosso, 2018; Mantovani, 2018), nei percorsi della maggior parte delle autrici di reato si trovano spesso tracce di violenza subita, di infanzie negate, vissuti di vittimizzazione e condizioni di subalternità legate alle diverse forme di marginalità. Eugenia Fiorillo (2019, p. 14), responsabile dell'Area pedagogica della Casa circondariale femminile di Roma Rebibbia, con un'espressione particolarmente efficace definisce queste donne «autobiografie periferiche» segnate appunto da svantaggio socio-culturale ed economico e da discriminazioni le cui cause sono «tutt'altro che oscure». Le straniere con l'entrata in carcere vivono un doppio spaesamento e subiscono le disfunzioni di un sistema non attrezzato all'eterogeneità delle culture, alla sfida della multiculturalità (Fiorucci, 2020). L'esperienza detentiva per molte è paragonabile «a un viaggio caratterizzato dalla costante oscillazione dei confini. Affrontarlo richiede coraggio, la forza di passare dal fuori al dentro, dal prima al dopo. Spesso significa anche decostruire e ricostruire la propria identità» (Fiorillo, 2019, p. 15).

E per questo il carcere da luogo di marginalità dovrebbe essere eletto a spazio di

resistenza, per utilizzare un'espressione di bell hooks (2014, p. 104), uno spazio «di possibilità e apertura radicale» – “creativo”, capace di affermare e sostenere le soggettività, assegnando una posizione nuova da cui guardare il mondo. Le donne, infatti, per molto tempo – come ha annotato Bourdieu (1998, p. 80) – sono esistite e per molti versi ancora esistono «innanzitutto per e attraverso lo sguardo degli altri. [...] E la pretesa “femminilità” non è altro che una forma di compiacenza nei confronti delle attese maschili, reali o supposte».

Questo rende ancora più necessari progetti come quello di *self empowerment* WIT (*Women in Transition*), promosso dalla Società della ragione e avviato nelle sezioni di due carceri toscane: Firenze-Sollicciano e Pisa “Don Bosco”, dopo uno sguardo attento alla reclusione delle donne (Ronconi, Zuffa, 2014). Nel dare spazio alle voci femminili, lavorando sui vissuti, si è sperimentata per la prima volta con le detenute «una pratica femminista» (Pitch, 2020, p. 11), superando la rappresentazione unilaterale della debolezza/fragilità per vedere l'aspetto della forza, ossia le risorse che le donne sanno mettere in campo per irrobustire consapevolezza e autostima (Ronconi, Zuffa, 2020).

Grande peso ha avuto il dispositivo autobiografico, una risorsa preziosa, in quanto il raccontarsi stimola l'atteggiamento riflessivo, diventa una possibilità di conoscere sé e il mondo, ha pertanto un potenziale formativo, come dimostrato ampiamente dalla letteratura scientifica (Cambi, 2007; Demetrio, 1996). Il narrarsi evita soprattutto che il carcere rimanga un mondo muto, neutro, dove si perdono le singolarità delle vite umane, spesso ridotte a numeri e fascicoli (Marietti, 2018).

Le cosiddette storie di vita al femminile – ha rivelato Musi (2019, p. 50) – «svolgono una funzione retrospettiva e prospettica: di interpretazione e significazione del passato, di prefigurazione e orientamento delle proprie risorse e potenzialità verso il futuro (progettazione esistenziale)»; inoltre il nascere e lo svilupparsi dentro le relazioni le rende dispositivo formativo in quanto così si favoriscono «traduzioni, rispecchiamenti, focalizzazioni, letture critiche, riformulazioni».

Il progetto WIT è confluito e ha dato vita nel 2021 ad una nuova iniziativa: WOM, *Women on Movement – Self empowerment per donne detenute*, al fine di coinvolgere tutti gli attori del sistema per brevettare una “metodologia” esportabile e sperimentabile in altre realtà⁶.

Si tratta di una modalità operativa che può senza alcun dubbio favorire e irrobustire anche la resilienza degli operatori (Vaccarelli, 2017), che vivono tutte le criticità e le contraddizioni di un sistema complesso che logora e mette a dura prova.

Il carcere infatti è un contesto dove la capacità di adattarsi, di resistere nella ricerca di nuovi equilibri, per rispondere in maniera proattiva non riguarda solo le persone detenute, ma anche tutte le figure che vi interagiscono, *in primis* i funzionari della professionalità giuridico-pedagogica che ne fanno parte integrante, i quali, pur gravati da

6. Per un approfondimento si veda il sito della Società della ragione al link <https://www.societadellaragione.it/progetti/wom-women-on-movement>.

carichi burocratico-amministrativi connessi al ruolo, sono chiamati ad accompagnare il processo di cambiamento delle detenute al fine di favorire il loro reinserimento sociale. Si tratta di una funzione delicata e complessa che si traduce nel coordinamento e nella messa in rete delle risorse che possono arricchire le attività trattamentali (centrate sull’istruzione, sul lavoro e sulle attività ricreative) e nella promozione di percorsi di cura educativa più specifici come, ad esempio, progetti di accompagnamento nel periodo della gestazione e dei primi mesi della maternità, i più difficili e che riguardano molte delle reclusi. La maggior parte infatti sono madri ed anche su questa condizione gioca un ruolo non trascurabile quell’ideale materno storicamente consolidato che fa dell’oblatività e della rinuncia di sé i valori fondanti (Brambilla, 2019, pp. 177-8) e che pertanto concorre ad accentuare nelle autrici di reato il sentirsi inadeguate, sbagliate.

Alcune scelgono di tenere i figli con loro nelle cosiddette Aree nido e, quando è possibile, scontano la pena negli ICAM (Istituti a custodia attenuata per detenute madri) o nelle case famiglia protette che al momento sul suolo italiano sono solo due: a Milano e a Roma⁷.

La maternità così come l’affettività rappresentano pertanto le grandi questioni irrisolte che concorrono a rendere la reclusione delle donne ancora più pesante, dolorosa, una «doppia pena» (Gandus, Tonelli, 2019), tale da richiedere la mobilitazione del mondo associativo a tutela soprattutto di un’infanzia costretta a subire senza colpa la carcerazione delle madri.

Se al sapere giuridico spetta individuare le soluzioni per favorire le forme di “decarcerizzazione”, prevedendo un sistema alternativo alla detenzione, in linea con il dettato costituzionale che all’art. 27 rimanda ad una “eterogeneità” delle pene, utilizzando il sostantivo al plurale e, quindi, evitando di restringere la punizione al solo carcere (Gonnella, 2021, p. 99), il sapere pedagogico può trasformare il periodo della reclusione in un tempo per promuovere l’autoconsapevolezza, potenziare l’autodeterminazione e cambiare passo, come si accennava in apertura del presente saggio.

È pertanto fondamentale sostenere tutte le iniziative che mirano al *self empowerment* delle donne reclusi anche per risignificare i programmi trattamentali. Le motivazioni sono facilmente intuibili. Senza una piena consapevolezza delle proprie potenzialità, ma anche della propria storia e delle proprie fragilità, mediante un percorso critico-riflessivo, si rischia che tutte le attività vengano vissute come riempitivo del tempo vuoto o come qualcosa di imposto senza così incidere realmente sul processo di responsabilizzazione necessario a promuovere quel sé adulto minato dai meccanismi afflittivi del dispositivo disciplinare.

Ed è necessario contrastare quegli stereotipi che tra le sbarre, come si è visto, si amplificano e condizionano i destini femminili e c’è bisogno di un lavoro corale, di una messa a sistema delle pratiche. Quelle di *self empowerment* possono far leva, sulle strategie di sopravvivenza, di *coping*, che, sulla scorta dell’esperienza vissuta da tante

7. Per la situazione delle detenute madri, mi permetto di rinviare a Zizioli (2021), ma soprattutto per i dati aggiornati e l’evoluzione del dibattito si veda il già citato rapporto *Dalla parte di Antigone*.

donne, sono state individuate nella ricerca della bellezza, nei sogni di libertà e nelle forme di sorellanza (Zizioli, 2021, pp. 51-72). Sentirsi di nuovo belle, prendendosi cura di sé e del proprio ambiente; provare a sperimentare inedite modalità di essere libere: leggendo, narrandosi, coinvolgendosi in attività creative; vivere nuove forme di sorellanza per superare solitudini, turbamenti, rabbie, frustrazioni, ma soprattutto la paura del cambiamento, nutrono quello slancio vitale necessario a ricominciare.

16.3

Per una progettazione educativa e formativa attenta alle specificità di genere

La libertà è una forma di pensiero. Possono imprigionare il nostro corpo per cause di giustizia, ma mai potranno imprigionare la nostra anima, essa è sempre libera. Sta a noi decidere di non soccombere davanti ai nostri malesseri e prigionie interiori. Il carcere può essere “distruttivo” o “costruttivo”, dipende sempre da come lo si affronta (Bartolini, Ortensi, 2017, p. 64).

Da qualsiasi angolatura mi sforzi di guardare, il carcere è un labirinto mentale, le soluzioni, le vie di fuga, le strade per allontanarsi e trovare la via d'uscita ci sono. Mi riferisco alle attività che possono essere portate avanti durante la detenzione, come il teatro, la musica, la ginnastica, la scuola, i corsi di scrittura, la botanica, i laboratori manuali: il segreto sta dunque nel non farsi *imprigionare* anche mentalmente dalle restrizioni e dagli impedimenti fisici (Caciolo, Zanda, 2018, p. 151).

In questo caso le due testimonianze vanno oltre le criticità connaturate al dispositivo e attestano la volontà di resistenza necessaria a rafforzare, in un contesto ad alta complessità, la resilienza quale «processo possibile per modificare un racconto di vita, per avviare una metamorfosi del sé, capace di riorientare una traiettoria esistenziale in positivo, utilizzando le risorse disponibili, se pur scarse» (Garista, 2018, p. 96).

Il carcere richiede perciò di essere trasformato in un vero e proprio “cantiere pedagogico” dove offrire «percorsi educativi di liberazione» (Zizioli, 2021), seppur dentro un recinto di regole e norme.

Il tempo della pena può diventare allora il tempo dell'apprendere (Zizioli, 2014) in una prospettiva di *life long learning* ed è compito proprio dell'educazione mitigare e contenere gli effetti del dispositivo disciplinare a favore di quella trasformazione identitaria, di cui si diceva, sollecitando il sé adulto. Il processo di apprendimento va perciò compreso in una “pedagogia impegnata”, cioè in grado di promuovere il “benessere” e di «fornire strumenti di autodeterminazione» (bell hooks, 1994, trad. it. p. 47).

È indubbio che, alla luce di quanto sopra esposto, sia possibile ripensare al carcere come ad un istituto culturale (Telesca, 2019), ad un «*territorio* denso di esperienze educative» (Tramma, 2021, p. 74), in cui le cosiddette attività trattamentali, *in primis* l'istruzione e il lavoro, ma anche quelle forme di educazione non formale, presenti oggi nella maggior parte degli istituti di pena per l'impegno delle associazioni e delle

realtà di terzo settore, siano finalizzate ad un progetto di riprogettazione del sé perché è proprio nell’attivazione di relazioni positive, nella messa in discussione e nella revisione dei propri modelli di vita, nel mettersi in gioco con i propri vissuti, che la cultura si manifesta come una delle risorse irrinunciabili.

Per garantire, anche nel contesto carcerario, parità di accesso all’istruzione, alle cure mediche, a un lavoro dignitoso, in conformità a quanto fissato dall’*Agenda 2030* che si prefigge di raggiungere l’uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze⁸, sono allora necessarie tre azioni: *disambiguare*, *decostruire*, *condividere*.

Con *disambiguare* intendiamo la possibilità di rivedere alcuni concetti come quello della vulnerabilità e della fragilità, per risignificarli e permettere così alle reclusi di uscire dallo stereotipo della vittima e assumere consapevolezza e coscienza della loro situazione e delle loro possibilità.

La donna detenuta va considerata soggetto fragile, vulnerabile solo in presenza di particolari situazioni di vita (Zuffa, 2015, p. 97) che concorrono a tracciare quel profilo di “autobiografie periferiche” di cui si è detto.

È necessaria pertanto una progettazione pedagogica in grado di scommettere sui percorsi di *self empowerment* anche con una ridefinizione dell’immaginario. Quello femminile, infatti, è stato costruito con la «mobilitazione di una pluralità di apparati culturali», riproponendo «modelli stereotipati di comportamento ritenuti “tipici”» per entrambi i sessi che «hanno finito per tracciare deterministicamente le storie di vita di ogni individuo a partire dalla negazione della reciprocità tra uomo e donna» (Lopez, 2019, p. 131).

Del resto, la libertà delle donne per anni è stata parametrata da consuetudini che – come è stato fatto osservare – «consentono ad ingiustizie sociali di perpetuarsi sotto forma di “cultura” e tradizioni» (Moschini, 2014, p. 189), condizionando così le scelte di vita.

Si pone allora anche la necessità di *decostruire*, azione fondamentale per una revisione dei profili identitari. Lo si è già accennato.

Va *in primis* sostenuto il diritto allo studio perché in carcere la scuola, oltre ad essere un «esercizio trasformativo» (Lizzola, Brena, Ghidini, 2017, p. 115), per molte rappresenta il recupero di un’occasione mancata (si pensi ai tanti percorsi scolastici interrotti o ai casi di analfabetismo), una possibilità di riscatto, un’opportunità di crescita in consapevolezza. Oggi le detenute, se opportunamente supportate, riescono ad accedere anche ai gradi più alti di istruzione e deve essere appunto un diritto prima ancora che una conquista.

L’apprendere impone un ritmo diverso al tempo recluso, che diventa tempo restituito per sé, per riformulare il proprio progetto di vita. La fatica va quindi sostenuta con didattiche che sappiano valorizzare le dimensioni affettive e relazionali. È tutto qui: saper proporre e affrontare il viaggio della conoscenza, regalando bellezza ad ogni

8. Si tratta dell’obiettivo quinto. Per la versione integrale dell’Agenda, cfr. <https://unric.org/it/agenda-2030>.

tappa con docenti creativi, flessibili, disposti anche a sperimentare, a osare l'innovazione, che non abbiano paura a mettersi in gioco, a mostrare la loro umanità e che sappiano riscoprire nello stile pedagogico quell'erotica dell'insegnamento (Recalcati, 2014) necessaria anche e soprattutto in carcere, dove i processi di spersonalizzazione generano aridità. Le recenti ricerche scientifiche attestano quanto sopra esposto e fanno riferimento ai docenti come "professionisti riflessivi" e nell'evidenziare undici competenze ritenute strategiche, tra le quali quelle di resilienza, di *problem setting/solving*, di rete, di équipe, comunicative e deontologiche di contesto, insistono anche sul potenziale generativo (Di Rienzo, 2020).

Nella progettazione di percorsi di formazione professionale si registra l'urgenza di uscire dai soliti schemi che legano i destini femminili ai doveri di cura (Brambilla, 2016) perché il *male breadwinner model* (Pescarolo, 2020, pp. 314-5) purtroppo resiste con il risultato di penalizzare ancora una volta le donne.

Per gli inserimenti e le attività lavorative si dovrebbe, dunque, scommettere di più sulle competenze imprenditoriali, esaltando le capacità creative, di logistica e organizzazione. Le esperienze in questi ultimi anni non sono mancate, ma vanno conosciute e riconosciute, esportate, messe a sistema.

La terza azione è quindi quella di *condividere* a partire dalle quotidianità, da quel raccontarsi che spesso riempie le giornate delle vite reclusi, segna «il tracciato esistenziale ed emozionale» (Ulivieri, 2019, p. 11) e può senza alcun dubbio rappresentare una pratica formativa proprio per le potenzialità di cui si è già detto.

L'immaginario diventa allora una grande risorsa e la sperimentazione dell'altrove non assume solo il significato di uno spazio per sé. Sicuramente il narrarsi, e tutte le peregrinazioni della mente consentono di sperimentare una forma di libertà e accade spesso che il raccontarsi diventi il luogo dello scambio e del confronto dove fare rete. E lo hanno dimostrato alcune esperienze pionieristiche con particolari forme di narrazione come quelle dei libri senza parole che, attraverso l'immaginazione sollecitata dai disegni raffinati dei testi, offrono la possibilità di lavorare in gruppo e di individuare un'interpretazione comune della storia, stimolando così il racconto autobiografico e riportando la riflessione su nodi centrali quali il ritornare bambine, l'essere madri, il sentirsi (in)complete, il trasformare le fragilità in punti di forza, il fare comunità (Zizioli, 2021, pp. 118-27).

Tali esperienze possono alimentare il coraggio di rimettersi in gioco, anche confrontandosi con le altre compagne, utilizzando il tempo della pena come possibilità per sperimentare forme di bellezza e scoprire passioni nuove, diverse, lontano dai modelli che hanno condizionato il delinquere, per poi ripensarsi e riprogettarsi, tornando a desiderare (Amadini, 2021), ognuna con il proprio bagaglio di conoscenze ed emozioni.

La condivisione assume allora un significato politico per la trasformazione del sistema: le buone prassi sperimentate, le esperienze progettuali che hanno promosso *empowerment* richiedono di essere condivise; non sempre è possibile assicurare la loro replicabilità, ma il confronto fra gli operatori e le operatrici che le hanno realizzate con

e non solo per le donne non può che contribuire a sostenere i processi di responsabilizzazione e risocializzazione.

Valorizzare e scommettere sul femminile non è quindi solo garanzia dei diritti, bensì la strada possibile per un'autentica riforma.

Chiudiamo pertanto con un'ultima testimonianza che ci pare esemplificativa ed evocativa per tutte quelle donne che hanno scelto di cambiare, di essere a tutti gli effetti delle «identità sempre in movimento» (Brogi, 2022, p. 6):

L'uscita dal carcere è una seconda nascita [...] anche se abbiamo commesso degli errori non siamo diverse dagli altri, anzi abbiamo qualcosa che ci contraddistingue: la lotta, la sofferenza, e la determinazione di andare avanti. Non si può ridurre l'esistenza di una persona agli errori commessi, gli sbagli, avvenuti per motivi diversi, sono degli ostacoli sul cammino, comprenderli può permetterci di non ripetere gli stessi errori (Caciolo, Zanda, 2018, pp. 205-6).

Si coglie tra le righe la necessità di promuovere una nuova cultura della pena (Anastasia, 2022) uscendo da asfittiche categorizzazioni per fare spazio all'educazione e alla formazione e puntare su concetti quali l'innovazione, la flessibilità, la resilienza e la determinazione (UNESCO, 2021) che sono fondamentali per avviare processi trasformativi.

Riferimenti bibliografici

- AMADINI M. (2021), *Il desiderio che educa*, Morcelliana, Brescia.
- ANASTASIA S. (2012), *Metamorfosi penitenziarie. Carcere, pena e mutamento sociale*, Ediesse, Roma.
- ID. (2022), *Le pene e il carcere*, Mondadori, Milano.
- ANNACONTINI G. (2019), *Imparare a essere forti. Segnavia di pedagogia della salute per pensare la relazione di cura*, Progedit, Bari.
- BARTOLINI T., ORTENSINI P. (a cura di) (2017), *A mano libera. Donne tra prigionie e libertà*, Editrice Cooperativa Libera Stampa, Roma.
- BAUMAN Z. (2004), *Wasted Lives: Modernity and Its Outcasts*, Polity Press, Cambridge (trad. it. *Vite di scarto*, Laterza, Roma-Bari 2005).
- BELL HOOKS (1994), *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, London (trad. it. *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*, Meltemi, Milano 2020).
- ID. (2014), *L'elogio del margine*, in E. Missana (a cura di), *Donne si diventa. Antologia del pensiero femminista*, Feltrinelli, Milano, pp. 93-104.
- BOURDIEU P. (1998), *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano.
- BRAMBILLA L. (2016), *Divenir donne. L'educazione sociale di genere*, ETS, Pisa.
- ID. (2019), *Essere donne adulte*, in M. Cornacchia, S. Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Carocci, Roma, pp. 169-85.
- BROGI D. (2022), *Lo spazio delle donne*, Einaudi, Torino.
- CACIOLO A., ZANDA S. (2018), *I limoni non possono entrare. Storie di donne dal carcere*, Ortica Editrice, Aprilia.
- CAMBI F. (2007), *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari.

- CAMPELLI E. *et al.* (1992), *Donne in carcere. Ricerca sulla detenzione femminile in Italia*, Feltrinelli, Milano.
- CANTONE C. (2018), *La detenzione al femminile*, in D. Pajardi *et al.* (a cura di), *Donne e carcere*, Giuffrè, Milano, pp. 185-94.
- CARTABIA M. (2020), *Riconoscimento e riconciliazione*, in M. Cartabia, A. Ceretti (a cura di), *Un'altra storia inizia qui. La giustizia come ricomposizione*, Bompiani, Firenze-Milano, pp. 55-116.
- CIARROCCHI R. A., NANNI W. (a cura di) (2008), *Detenute = Femminile plurale. Prima indagine sulla detenzione al femminile nella provincia di Teramo*, FrancoAngeli, Milano.
- CRIBADO PEREZ C. (2019), *Invisible Women: Exposing Data Bias in a World Designed for Men*, Chatto & Windus, London (trad. it. *Invisibili. Come il nostro mondo ignora le donne in ogni campo. Dati alla mano*, Einaudi, Torino 2020).
- DEL GROSSO I. (2018), *Realtà e peculiarità degli istituti femminili*, in D. Pajardi *et al.* (a cura di), *Donne e carcere*, Giuffrè, Milano, pp. 195-210.
- DEMETRIO D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano.
- ID. (2003), *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma.
- DINI C. (2011), *Donne in esecuzione penale. Storie di ordinaria criminalità femminile*, Vertigo, Roma.
- DI RIENZO P. (2020), *Insegnare in carcere. Le competenze strategiche dei docenti per l'istruzione degli adulti negli istituti penitenziari*, Anicia, Roma.
- FIORILLO E. (2019), *Il carcere delle donne*, in T. Bartolini, P. Ortensi (a cura di), *Almanacco delle tre A. Ambiente, Agricoltura, Alimentazione*, Noi donne TrePuntoZero, Roma, pp. 14-6.
- FIORUCCI M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- FOUCAULT M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris (trad. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976).
- GANDUS N., TONELLI C. (a cura di) (2019), *Doppia pena. Il carcere delle donne*, Mimesis, Milano-Udine.
- GARISTA P. (2018), *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- GIBSON M. (2019), *Italian Prisons in the Age of Positivism, 1861-1914*, Bloomsbury Academic, London-New York-Oxford-New Delhi-Sydney.
- GOFFMAN E. (1961), *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Einaudi, Torino.
- GONNELLA P. (2021), *Funzione legale e funzione sociale della pena carceraria, tra strapotere simbolico e reale*, in R. Bezzi, F. Oggionni (a cura di), *Educazione in carcere. Sguardi sulla complessità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 97-110.
- LIZZOLA I., BRENA S., GHIDINI A. (2017), *La scuola prigioniera. L'esperienza scolastica in carcere*, FrancoAngeli, Milano.
- LOPEZ A. G. (2019), *Immaginario*, in Olivieri (2019), pp. 131-48.
- MANTOVANI G. (a cura di) (2018), *Donne ristrette*, Ledizioni LediPublishing, Milano.
- MARIETTI S. (2018), *Introduzione*, in Caciolo, Zanda (2018), pp. 11-6.
- MERIZOW J. (2016), *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Cortina, Milano.
- MONTALDO S. (2019), *Donne delinquenti. Il genere e la nascita della criminologia*, Carocci, Roma.

- MOSCHINI L. (2014), *Gender mainstreaming e capabilities approach nella formazione alla cittadinanza*, in G. Alessandrini (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano, pp. 170-95.
- MUSI E. (2019), *Le storie di vita come strategia formativa*, in Olivieri (2019), pp. 43-56.
- OGGIONI F. (2019), *Cosa resta dell'identità adulta nell'esperienza carceraria*, in M. Cornacchia, S. Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Carocci, Roma, pp. 227-43.
- PARCA G. (1973), *Voci dal carcere femminile*, Editori Riuniti, Roma.
- PESCAROLO A. (2020), *Il lavoro delle donne nell'Italia contemporanea*, Viella, Roma.
- PITCH T. (2020), *Prefazione. Decarcerizzare e depenalizzare, a partire dalle donne*, in Ronconi, Zuffa (2020), pp. 11-5.
- PRIULLA G. (2016), *La libertà difficile delle donne. Ragionando di corpi e poteri*, Settenove, Cagliari.
- RAVASI BELLOCCHIO L. (2005), *Sogni senza sbarre. Storie di donne in carcere*, Cortina, Milano.
- RECALCATI M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino.
- RONCONI S. (2019), *Il carcere delle donne. Insanabili aporie e forza delle soggettività*, in Gandus, Tonelli (2019), pp. 12-24.
- RONCONI S., ZUFFA G. (2014), *Recluse. Lo sguardo della differenza femminile sul carcere*, Ediesse, Roma.
- ID. (2020), *La prigioniera delle donne. Idee e pratiche per i diritti*, Ediesse, Roma.
- STATI GENERALI SULL'ESECUZIONE PENALE (2016), *Tavolo 3. Donne e carcere*, Ministero della Giustizia, https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/sgep_tavolo3_relazione.pdf.
- TELESCA D. A. (2019), *Carcere e rieducazione: da istituto penale a istituto culturale*, Aras, Fano.
- TOMARCHIO M., OLIVIERI S. (a cura di) (2015), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa.
- TRAMMA S. (1997), *Educazione degli adulti*, Guerini e Associati, Milano.
- ID. (2021), *Ruolo dell'educazione degli adulti e della pedagogia dell'emancipazione nei luoghi di reclusione*, in R. Bezzi, F. Oggioni (a cura di), *Educazione in carcere. Sguardi sulla complessità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 68-78.
- TROMBETTA S. (2004), *Punizione e carità. Carceri femminili nell'Italia dell'800*, Il Mulino, Bologna.
- OLIVIERI S. (a cura di) (2019), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, ETS, Pisa.
- UNESCO INSTITUTE FOR LIFE LONG LEARNING (2021), *Education in Prison: A Literature Review*, UNESCO, Hamburg.
- VACCARELLI A. (2017), *Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli, ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe*, in "Pedagogia Oggi", 15, 2, pp. 341-55.
- ZIZIOLI E. (2014), *Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*, Le Lettere, Firenze.
- ID. (2021), *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*, FrancoAngeli, Milano.
- ZUFFA G. (2015), *Ripensare il carcere, dall'ottica della differenza femminile*, in "Questione giustizia", 2, pp. 96-101 (https://www.questionegiustizia.it/rivista/articolo/ripensare-il-carcere_dall-ottica-della-differenza-femminile_241.php).

Gender mainstreaming e innovazione sociale Le culture digitali nell'era dell'algoritmo

di *Laura Moschini**

Gender mainstreaming e innovazione sociale sono espressioni molto usate oggi, ma cosa indicano esattamente? Se letteralmente la traduzione del termine inglese *mainstream* è “corrente principale”, in senso figurato *mainstreaming* significa inserire un determinato argomento o obiettivo nei discorsi sociali, educativi, politici, economici ecc. per farlo diventare di interesse comune, “normale”¹ e far sì che gli venga attribuita la rilevanza che merita a livello generale. Si tratta dunque di un processo che implica azioni diverse e coordinate e non singoli, sporadici accorgimenti. Non esistendo in italiano un termine che ne comprenda la complessità, si usa comunemente non tradotto e, per questo, spesso non ne appare chiaro il significato.

La cosa si complica quando si parla di *gender mainstreaming* dato che anche il termine “genere”, traduzione dell'inglese *gender*, avendo in italiano diversi significati, non è esente da fraintendimenti. Negli ambiti qui trattati, genere è inteso secondo la definizione che ne dà la Convenzione di Istanbul, ovvero: «ruoli, comportamenti, attività e attributi socialmente costruiti che una determinata società considera appropriati per donne e uomini»². Si intende dunque una costruzione sociale, di origine culturale, basata su pregiudizi legati al sesso e trasmessa di generazione in generazione con l'educazione e i media. L'importanza del genere è dovuta al fatto che, attraverso modelli stereotipati di uomini e donne basati sulla tradizionale attribuzione di ruoli e ambiti di azione (sfera pubblica e ruoli decisionali per gli uomini, sfera privata, posizione subordinata e con compiti di servizio per le donne), è in grado di orientare scelte di vita, relazionali e professionali che limitano, nella sostanza, la parità formale di diritti e opportunità tra i sessi³. Una parità, come è noto, conquistata nel tempo e a costo di grandi sofferenze e lunghe battaglie da parte delle donne,

* Laura Moschini, già professoressa di Etica sociale e Storia della cittadinanza delle donne, Università degli Studi Roma Tre.

1. *Mainstreaming* in <https://dictionary.cambridge.org/it/dizionario/inglese/mainstreaming>.

2. La *Convenzione sulla prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e la violenza domestica* – meglio nota come “Convenzione di Istanbul” –, adottata dal Consiglio d'Europa l'11 maggio 2011, è entrata in vigore il 1° agosto 2014, art. 3 Definizioni, comma c, <https://documenti.camera.it/Legr17/Dossier/Testi/AC0173.htm>.

3. Per un approfondimento cfr. Conti Odorisio (2005).

ma sempre a rischio di essere persa. I problemi relativi all'occupazione femminile, la maternità considerata un "problema" anziché una fondamentale funzione sociale, la violenza di genere⁴ contro le donne ritenute non conformi al modello assegnato, la scarsa presenza delle donne nei ruoli apicali e decisionali, la persistente sottovalutazione di politiche che tengano conto delle necessità e delle priorità, nonché delle competenze femminili, confermano quanto il contrasto a pregiudizi e stereotipi di genere e, in generale, contro ogni discriminazione (sesso, età, provenienza, stato sociale, abilità ecc.)⁵, insieme al riconoscimento del valore delle "differenze" e delle specificità sessuali, siano azioni ancora oggi necessarie per il raggiungimento di una democrazia compiuta dove si realizzi una piena e fattiva collaborazione tra persone pari seppure diverse.

Il genere si rivela quindi un fattore strategico in ogni processo che punti all'innovazione sociale in un'ottica inclusiva. Per tale motivo il *mainstreaming* di genere, tanto nominato nei documenti ufficiali, necessita di essere presente nei discorsi politici.

Ma cosa significa, in sostanza, attuare il *gender mainstreaming*? Per la Commissione europea il *gender mainstreaming* (GM) è «la (ri)organizzazione, il miglioramento, lo sviluppo e la valutazione dei processi politici, in modo tale che la prospettiva della parità di genere sia incorporata in tutte le politiche, a tutti i livelli, in tutti gli ambiti dagli attori normalmente coinvolti nei processi decisionali correnti»⁶. In altre parole, è lo strumento che consente di integrare il punto di vista femminile in ogni azione e in ogni luogo dove si prendono decisioni, affinché le donne, che costituiscono la maggioranza della popolazione, siano finalmente protagoniste delle scelte politiche ed economiche (che le riguardano e che sono tenute a rispettare) e riescano ad affermare le loro idee e le loro priorità. Priorità spesso diverse da quelle maschili – perché derivate dalle loro specificità e prerogative sessuali – che riguardano anche le necessità delle persone delle quali esse si occupano quotidianamente e in misura maggiore degli uomini: minori, persone anziane o non autosufficienti⁷. Senza dimenticare la particolare propensione femminile verso la salvaguardia dell'ambiente⁸.

L'attuazione del *gender mainstreaming* richiede e implica una vera "rivoluzione" culturale in quanto consente di superare gli stereotipi tradizionali basati su pregiudizi che vedono gli interessi delle donne "naturalmente" rappresentati dagli uomini,

4. Cfr. la Convenzione di Istanbul, art. 3.

5. Il femminismo intersezionale considera aggravanti per la condizione femminile la sommatoria del sesso con altre "differenze": età, provenienza, colore della pelle, orientamento sessuale, condizione sociale ecc.

6. https://ec.europa.eu/employment_social/equal_consolidated/data/document/gendermain_it.pdf.

7. https://www.istat.it/it/files//2020/02/Memoria_Istat_Audizione-26-febbraio-2020.pdf.

8. Per un approfondimento sull'ecofemminismo cfr. Cima, Marcomin (2017) e <https://www.unive.it/pag/31491>.

perché già compresi in quelli maschili⁹. Atteggiamento che nega visibilità e valenza culturale, sociale ed economica alle donne e alle specificità femminili e che emerge con chiarezza nel persistere dell'uso del maschile universale e della definizione al maschile di ruoli e professioni apicali, o prestigiose, nel linguaggio.

Attuare una rivoluzione culturale tuttavia non è semplice: per agire convintamente per il raggiungimento di un obiettivo riconosciuto importante (*mainstream*) è necessario comprendere la questione in tutti i suoi aspetti. Per tale motivo sono fondamentali gli studi e le ricerche condotti in "ottica di genere", vale a dire secondo una metodologia di indagine, analisi e interpretazione che consente di comprendere in che modo l'organizzazione sociale delle relazioni tra i sessi abbia dato origine, nei diversi periodi e contesti, a gerarchie e ruoli sessuali e all'attribuzione delle attività considerate più adatte agli uomini e alle donne (Scott, 1987). Dagli anni Settanta del XX secolo, gli studi in ottica di genere, a partire dall'immenso patrimonio scaturito dagli studi sulla storia delle donne, dimostrano che il ritardo nella soluzione di quella che è definita la "questione femminile" è dovuto alla mancata comprensione (o considerazione) dei reali motivi all'origine delle dissimmetrie esistenti tra i sessi, nonché dei meccanismi che hanno consentito a tali dissimmetrie di essere codificate in norme e leggi per motivi di utilità sociale ed economica¹⁰. La consapevolezza rispetto ai termini della "questione" si può ottenere attraverso il ri-guardare studi e ricerche in ogni ambito disciplinare attraverso l'ottica di genere, che permette non solo di riportare alla luce il ruolo delle donne nella storia dell'umanità (dalla quale sono apparentemente assenti nei libri di testo)¹¹, ma anche di poter mettere finalmente in atto azioni e politiche efficaci per lo sradicamento di pregiudizi per il raggiungimento della parità e delle pari opportunità tra uomini e donne verso condizioni di vita migliori per l'intera comunità a partire dalla considerazione del punto di vista e dalle competenze femminili. Punti di vista e competenze fino ad oggi sottostimate e sottoutilizzate, come emerge da molteplici e autorevoli studi e ricerche (OCSE, 2012; Bianco, 2013).

Il GM, considerato insieme all'*empowerment* femminile¹² lo strumento che rende possibile la parità tra i sessi, è obiettivo dei piani d'azione nazionali, europei e mondiali fin dalla IV Conferenza ONU sulla condizione delle donne tenutasi a Pechino nel 1995, durante la quale è stato sancito per la prima volta a livello mondiale

9. Jeremy Bentham, filosofo inglese considerato da alcune/i il "padre del femminismo", riteneva che le donne non avessero bisogno del diritto di voto, né tantomeno di essere elette, in quanto i loro interessi erano comunque rappresentati dagli uomini. Per un approfondimento cfr. Campos Boralevi (1984).

10. Per un approfondimento cfr. Conti Odorisio (2005). Mi permetto inoltre di segnalare Moschini (2012).

11. Per un approfondimento cfr. Duby, Perrot (1990).

12. *Empowerment* femminile: «Capacità delle donne di autodeterminare la propria vita e di compiere scelte autonome in ogni ambito», in EIGE (European Institute for Gender Equality), "Glossary and Thesaurus", https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1246?language_content_entity=it.

che «i diritti delle donne sono diritti umani». Da allora, oltre alle parole chiave “ottica di genere”, *gender mainstreaming*, *empowerment*, anche i principi socioeconomici definiti ecofemministi perché centrati sullo sviluppo sostenibile coniugato con il rispetto dei diritti umani, finalmente riconosciuti anche alla parte femminile della popolazione¹³, sono presenti nelle agende dei governi e degli organismi sovranazionali e oggi, in particolare, nei 17 obiettivi ONU di sostenibilità dell’*Agenda 2030*¹⁴.

Trattandosi di un principio rivoluzionario, il GM per la sua attuazione richiede azioni strutturali e non semplici interventi o aggiustamenti di capitoli di spesa con fondi residuali, come troppo spesso accade.

Dopo aver parlato del *gender mainstreaming*, anche per quanto riguarda l’*innovazione* sono utili alcune riflessioni: è infatti interessante notare che, se la definizione tradizionale del termine riguarda «l’introduzione di nuovi metodi, sistemi e simili per produrre processi di innovazione, di ammodernamento, modernizzazione, rinnovo o svecchiamento¹⁵, su Wikipedia, l’enciclopedia oggi più consultata, la definizione data è «dimensione applicativa di un’invenzione o di una scoperta», mentre l’*innovazione sociale* è presentata come «un processo di cambiamento indotto da strategie, invenzioni o prodotti che portano a soddisfare lo sviluppo economico e di conseguenza sociale di una determinata comunità di riferimento»¹⁶.

Il passaggio da una definizione all’altra non è da poco: nella nuova concezione di innovazione e in particolare in quella di “innovazione sociale” riportate da Wikipedia si perde il senso di rinnovo come frutto di una riconsiderazione dell’esistente (tradizioni, oggetti, esperienze, metodi ecc.), in base a nuove esigenze, che non ne escluda però il mantenimento o la valorizzazione. In sintesi, nell’“evoluzione” del concetto di innovazione si tralascia l’approccio culturale, e di analisi critica in particolare, enfatizzando tecniche e metodologie applicative e finalità economiche considerate utili a “soddisfare” le necessità sociali.

Tale impostazione trova conferma nel *Libro bianco dell’innovazione sociale*¹⁷, dove i bisogni sociali insoddisfatti, o considerati tali, della popolazione nel suo complesso o di particolari gruppi (più frequentemente) sono visti come il motivo scatenante di processi innovativi da attuarsi attraverso modelli di analisi, di produzione e sviluppo basati su criteri di carattere economico-finanziario e su algoritmi e *big data*. A fronte del fallimento ormai riconosciuto dei modelli economici, amministrativi e politici

13. IV Conferenza mondiale sulla condizione delle donne ONU di Pechino 1995, <https://aidos.it/pechino-1995-guardare-il-mondo-con-occhi-di-donna-verso-pechino25>.

14. Cfr. ASVIS – Alleanza italiana per lo sviluppo sostenibile, <https://asvis.it>.

15. <https://www.treccani.it/vocabolario/innovazione>.

16. https://it.wikipedia.org/wiki/Innovazione_sociale.

17. *Libro bianco dell’innovazione sociale*, think tank del governo inglese NESTA National Endowment for Science, Technology and Arts, introduzione a cura di Societing.org (http://www.felicitapubblica.it/wp-content/uploads/2016/01/Libro_bianco_innovazione_sociale.pdf).

esistenti, il “nuovo” processo di innovazione sociale (definito comunemente *social innovation*) tende ad innovare sulla base di un’idea di società composta da individui facilmente modellizzabili perché astratti e neutri.

17.1

Riflessioni e fonti di indicazioni: la Costituzione

Tutto ciò premesso, sono necessarie alcune riflessioni: è proprio così che debbono davvero funzionare le cose? Chi e in base a quali criteri può stabilire quali siano i bisogni della popolazione e se tali bisogni siano davvero insoddisfatti? Qual è il modello di società che intendiamo seguire e quali le priorità? E infine: è su questa strada che chi educa deve orientare le nuove generazioni?

A partire da tali questioni, la prima cosa che colpisce l’attenzione è che nel concetto di innovazione sociale nei termini descritti, per produrre il benessere sociale ed economico, non viene considerato il ruolo dell’educazione alla cittadinanza, al senso critico, al contrasto ad ogni forma di pregiudizio, alla ricerca del “senso” delle cose. Presupposti, questi ultimi, per una società basata in concreto sulla conoscenza, sul dialogo e su relazioni umane costruttive, sul progresso sociale inteso come motore di un benessere economico inscindibile dall’attenzione e dalla cura dei patrimoni culturali, naturalistici e paesaggistici comuni e, in sintesi, dalla salvaguardia dell’ecosistema globale in cui si vive e nel quale dovranno vivere le future generazioni.

Tuttavia, per realizzare il *mainstreaming* dell’innovazione sociale in ottica di genere, disponiamo di una preziosa e autorevole fonte di indicazioni: la Costituzione italiana.

Nei principi fondamentali della Costituzione, infatti, appare chiaro che la Repubblica italiana è fondata su criteri profondamente innovativi rispetto al passato (seppure in parte già presenti nella Costituzione della Repubblica romana del 1849 della quale troppo poco si parla)¹⁸ perché volti alla costruzione di una vera democrazia fondata sul lavoro, e non su privilegi di casta, sull’educazione e l’istruzione per la crescita personale e sociale della cittadinanza, sulla parità tra i sessi e pronta, inoltre, a combattere ogni forma di discriminazione. A proposito di innovazione e di *gender mainstreaming*, è doveroso ricordare il ruolo delle 21 Costituenti (su 556) che, partecipando per la prima volta nella storia italiana ai lavori parlamentari, ottennero – tra mille opposizioni e difficoltà – l’inserimento del sesso come prima tra le discriminazioni e le disuguaglianze da bandire per una cittadinanza compiutamente democratica. Il loro punto di vista che rappresentava quella che fino ad allora era stata la grande esclusa dal governo del paese, vale a dire la maggioranza della popolazione italiana composta dalle donne, finalmente poteva portare nel dibattito

18. Costituzione della Repubblica romana: <http://www.dircost.unito.it/cs/docs/romana1849.htm>.

pubblico, grazie al diritto di voto appena conquistato, l'esigenza femminile di parità di diritti e di opportunità con gli uomini¹⁹.

La Costituzione italiana promuove l'innovazione a partire dalle istituzioni in base a criteri democratici che devono guidare (e non seguire) quelli economici, sottolineando, inoltre, il compito dello Stato nel rendere fruibili i patrimoni presenti sul territorio affinché possano assolvere a quella che è riconosciuta come la finalità costituzionale primaria, che consiste nello sviluppo culturale della comunità sociale, nell'affinamento della ricerca scientifica e nella promozione della personalità umana e della solidarietà sociale.

Anche a livello sovranazionale, il concetto di innovazione sul quale l'Unione Europea ha fondato la Società della conoscenza (Strategia di Lisbona, 2000) per il superamento della globalizzazione attraverso il rilancio dell'Europa per mezzo di una crescita sociale ed economica intelligente, inclusiva, sostenibile è basato su qualità umane come la creatività e l'innovatività, assicurate dalla partecipazione attiva di categorie di persone solitamente escluse, prime fra tutte le donne presenti anche in ogni altra categoria.

La stessa impostazione è presente nei 17 obiettivi ONU di sostenibilità dell'*Agenda 2030* dove, fin dalla sottoscrizione all'unanimità nel settembre 2015, l'innovazione sociale è il *mainstream* che produce progresso economico in un'ottica di sostenibilità e che si realizza pienamente attraverso l'attuazione trasversale a tutti gli obiettivi del *mainstreaming* di "genere". A rafforzare l'azione dell'obiettivo trasversale è l'impegno per il raggiungimento dell'obiettivo 5²⁰ per la parità sostanziale tra uomini e donne e l'*empowerment*, ovvero la conquista della consapevolezza di sé e del controllo sulle proprie scelte, decisioni e azioni, superando pregiudizi e stereotipi di genere, sia nell'ambito delle relazioni personali sia in quello della vita politica e sociale, di tutte le bambine e le donne. Anche il termine *empowerment* è difficilmente traducibile in italiano, prestandosi così a fraintendimenti: per questo motivo spesso viene erroneamente tradotto in emancipazione, sminuendone la portata, o addirittura in "presa di potere" aumentando la diffidenza verso le istanze paritarie.

I presupposti normativi e i principi richiamati dai vertici delle istituzioni nazionali, europee e sovranazionali restituiscono quindi un'idea di innovazione sociale basata su una concezione di società composta da persone non astratte e non neutre, ma dotate di un corpo sessuato e quindi di emozioni, sentimenti, desideri, aspettative, e intelligenti, capaci cioè di adattarsi attraverso il pensiero critico e creativo – e perciò innovativo – ai cambiamenti sempre più repentini che caratterizzano il periodo storico attuale. Una società così composta ha bisogno però di avere un'istruzione e un'educazione adeguata e capace di sviluppare appieno le capacità e le potenzialità di ogni singola persona.

19. Per un approfondimento sulla Costituente e le 21 Costituenti cfr. <http://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/file/repository/relazioni/biblioteca/emeroteca/Donnedellacostituente.pdf>.

20. Obiettivo 5: <https://asvis.it/goal5>.

17.2

Il ruolo della scuola

Tra le istituzioni chiamate a mettere in atto le indicazioni costituzionali, la scuola si rivela strategica nel promuovere processi di innovazione sociale grazie anche alla possibilità di coinvolgere e indirizzare le famiglie, con un effetto moltiplicatore delle istanze. Come esaurientemente descritto nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum* del 2012 e nella più recente normativa riguardante la scuola e l'educazione in generale, compresa l'educazione permanente, l'innovazione, a partire da una continua ricerca didattica e metodologica, è considerata un abito mentale necessario per la cittadinanza attiva e responsabile. Un'attitudine da stimolare attraverso l'insegnamento fin dalla primissima infanzia, perché è proprio da lì che la costruzione della cittadina e del cittadino ha inizio. Nelle *Indicazioni* del 2012, in particolare, sono chiari i riferimenti ad obiettivi di innovazione, responsabilità, cittadinanza attiva (come attenzione alle dimensioni etiche e sociali) attraverso lo sviluppo di un'etica della responsabilità (MIUR, 2012, p. 25). Anticipando i ripetuti richiami all'educazione alla cittadinanza fin dal primo ciclo di istruzione presenti nei programmi per la ripresa post pandemia, questa prima fase del processo formativo è considerato nelle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018 «il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile» (MIUR, 2018, p. 6).

Anche se in generale per un'efficace educazione alla cittadinanza è ritenuto necessario il suo inserimento in ogni disciplina, obiettivi comuni e irrinunciabili sono considerati la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo, come si è detto, di un'etica della responsabilità. Obiettivi che si realizzano nell'abitudine al sentire di dover agire in modo consapevole e nell'impegno ad elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita tenendo presente il contesto comune. Si tratta di atteggiamenti da promuovere a partire dalla scuola, fin dal nido, anche attraverso il personale coinvolgimento nelle routine quotidiane (MIUR, 2012, p. 25), come ad esempio la pulizia personale e il buon uso dei luoghi pubblici o privati che siano, la cura del giardino o del cortile e, più in generale, dell'ambiente esterno, con attenzione alle forme di vita che lo abitano, la custodia dei giochi o dei materiali usati, l'organizzazione e la catalogazione dei materiali raccolti, la documentazione di esperienze, le prime forme di partecipazione alle decisioni comuni e di lavoro comune, le piccole riparazioni ecc. Abitudini che rimarranno per tutto il resto della vita, riguardandone ogni ambito, e che possono inoltre facilitare un approccio favorevole alla condivisione dei compiti di cura alla casa e alla famiglia da parte degli uomini.

L'impostazione delle *Indicazioni nazionali* è ripresa nella legge 13 luglio 2015, n. 107 detta "Buona scuola" dove il 16° comma dell'art. 1 contiene importanti indicazioni

per l'attuazione del *gender mainstreaming* e delle pari opportunità²¹. Nelle Linee guida nazionali sull'educazione al rispetto, attuative del comma 16°, si legge: «Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche indicate dalla [...] Convenzione di Istanbul» (MIUR, 2017).

Il richiamo alla Convenzione di Istanbul è molto importante perché, pur essendo stata ratificata dall'Italia nel 2013 e diventata operativa nel 2014, le indicazioni contenute non sono abbastanza note in ambito educativo. La conoscenza e la considerazione delle indicazioni fornite dalla Convenzione sono invece necessarie per la rivoluzione culturale che, come detto, può consentire l'attuazione del *gender mainstreaming*. Nella Convenzione è ben specificato, infatti, sia che l'educazione e l'istruzione sono essenziali per la definitiva scomparsa delle diverse forme di violenza di genere contro le donne, sia che le necessarie azioni istituzionali specifiche e a carattere strutturale non possono prescindere dalla corretta e approfondita informazione e consapevolezza di tutti gli attori e le parti in causa.

Tra le azioni educative, a partire dalla scuola dell'infanzia, un ruolo fondamentale riveste l'uso dei linguaggi sessuati e non discriminatori. Il motivo è ben espresso già nelle *Indicazioni* del 2012: «La lingua, in tutte le sue funzioni e forme, è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito il proprio pensiero, anche grazie al confronto con altri e con l'esperienza concreta e l'osservazione» (MIUR, 2012, p. 21). Nei Traguardi, inoltre, si specifica che: «Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati [...] usa il linguaggio per progettare attività e per definirne regole» (*ibid.*).

Il linguaggio ha un valore simbolico e l'uso del linguaggio sessuato non è dunque una formalità, ma contribuisce al rinnovamento culturale necessario a restituire pari dignità alle differenze sessuali attraverso l'abbattimento di stereotipi di genere per il raggiungimento di pari diritti di cittadinanza. Ad esempio, un bambino abituato a sentire utilizzare il maschile come comprensivo anche del femminile apprende e interiorizza che esiste un sesso dominante, il suo, che rappresenta ed include quello femminile. Allo stesso modo apprende l'esistenza di modelli che regolano il suo comportamento e le sue scelte in base al sesso. Se poi a ciò si affiancano racconti, immagini, espressioni, esperienze che confermano tale percezione, la sua progettualità andrà nella direzione di far parte di un sesso dominante con tutte le conseguenze che ciò può portare.

Una bambina, al contrario, abituata a non sentire nominare il proprio sesso, ma ad essere compresa in quello maschile, apprende ed interiorizza di far parte di un ses-

21. Legge "Buona scuola", 13 luglio 2015, n. 107: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.

so secondario e la sua progettualità sarà influenzata e limitata da tale percezione. I modelli socialmente costruiti in base al genere e rafforzati dai diversi linguaggi usati in modo sessista condizioneranno le sue scelte di vita, di corsi di studio, di lavoro e le modalità delle sue relazioni. La sua autostima, di conseguenza, sarà limitata a ciò che viene considerato adatto ad una donna e non a ciò che desidererebbe essere.

Conseguentemente una donna che arriva a svolgere attività decisionali o apicali può avere difficoltà a riconoscere il suo percorso come “normale” per una donna, perché, essendo stata educata a sentire nominare al maschile determinate cariche o mestieri, li ritiene maschili. Implicitamente, di conseguenza, si assegna valore perché svolge un’attività maschile e ritiene una sorta di svilimento del ruolo (e di sé stessa) nominarlo al femminile. Si generano in questo modo molte delle resistenze da parte delle donne verso la definizione al femminile di professioni o cariche tradizionalmente maschili: ingegnera o architetta no, maestra sì ma non del coro, segretaria sì, ma non sottosegretaria.

L’esistenza di una gerarchia tra le attività maschili e femminili è dimostrata dal fatto che il contrario non avviene: un segretario non si definisce segretaria solo perché solitamente le segretarie sono donne, né, per lo stesso motivo, un domestico si definisce domestica. Inoltre, in alcuni casi, le cariche al femminile sono evitate perché richiamano vecchi pregiudizi o usi diversi dei termini maschili e femminili come avviene per esempio per direttrice, considerato meno rappresentativo del ruolo dirigenziale rispetto a direttore o, nel caso di professoresse ordinarie, la preferenza per il maschile: professore ordinario, a causa del diverso significato assegnato nel tempo al termine declinato al femminile (ordinaria). La questione dell’uso non sessista della lingua come strumento di contrasto agli stereotipi di genere non è nuova, ma è oggetto di attenzione delle massime istituzioni italiane fin dal 1987, anno di pubblicazione delle *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*, a cura della linguista Alma Sabatini per la presidenza del Consiglio dei ministri²².

È quindi importante che uomini e donne imparino a riconoscere il pregiudizio esistente e a trasmettere, soprattutto attraverso l’esempio, che è normale per una donna svolgere professioni o ricoprire incarichi di alto profilo, praticare gli sport preferiti anche se considerati maschili, e che il termine che descrive tali incarichi non è svalutato se è declinato correttamente, secondo le regole della lingua italiana, al femminile.

Molti corsi per studenti, docenti, giornaliste e giornalisti sono stati tenuti e si stanno tenendo con ottimi risultati su questo tema, il che dimostra il ruolo fondamentale dell’educazione per un’innovazione sociale sostenuta dal *gender mainstreaming*.

22. *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*, estratto da *Il sessismo nella lingua italiana* a cura di Alma Sabatini per la presidenza del Consiglio dei ministri e Commissione nazionale per la Parità e le Pari Opportunità tra uomo e donna, 1987: http://www.funzionepubblica.gov.it/sites/funzionepubblica.gov.it/files/documenti/Normativa%20e%20Documentazione/Dossier%20Pari%20opportunit%C3%A0/linguaggio_non_sessista.pdf.

17.3

I patrimoni culturali

Nel vasto ambito dell'innovazione sociale e dell'educazione alla cittadinanza necessaria affinché l'innovazione vada nel senso di rafforzare la democrazia e il benessere personale e sociale, le *Indicazioni nazionali* considerano l'insegnamento e l'apprendimento della storia fondamentali per l'educazione al riconoscimento dell'esistenza e del valore dei patrimoni culturali, oltre che per l'attitudine alla cittadinanza attiva. È importante, infatti, nell'ottica di lavorare per un nuovo Umanesimo, far scoprire ad alunne e alunni

il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato, a far usare con metodo le fonti archeologiche, museali, iconiche, archivistiche, a far apprezzare il loro valore di beni culturali. In tal modo l'educazione al patrimonio culturale fornisce un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva. In particolare, gli insegnanti metteranno in evidenza i rapporti tra istituzioni e società, le differenze di genere e di generazioni, le forme statuali, le istituzioni democratiche (MIUR, 2012, p. 43)²³.

Inoltre, rispetto al senso della storia nelle Indicazioni si legge:

Nel nostro Paese la storia si manifesta alle nuove generazioni nella straordinaria sedimentazione di civiltà e società leggibile nelle città, piccole o grandi che siano, nei tanti segni conservati nel paesaggio, nelle migliaia di siti archeologici, nelle collezioni d'arte, negli archivi, nelle manifestazioni tradizionali che investono, insieme, lingua, musica, architettura, arti visive, manifattura, cultura alimentare e che entrano nella vita quotidiana. La Costituzione stessa, all'articolo 9, impegna tutti, e dunque in particolare la scuola, nel compito di tutelare questo patrimonio. Lo studio della storia, insieme alla memoria delle generazioni viventi, alla percezione del presente e alla visione del futuro, contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni. Per questa ragione la scuola è chiamata ad esplorare, arricchire, approfondire e consolidare la conoscenza e il senso della storia (ivi, p. 41).

Nell'art. 1 della legge "Buona scuola" grande importanza è riservata anche alla formazione artistica e musicale, all'introduzione di tecnologie innovative nell'insegnamento, alla sensibilizzazione su una sana alimentazione e sui cibi biologici, a temi riguardanti l'educazione permanente, l'occupabilità, la coesione sociale e l'importanza dell'insegnamento della lingua italiana per le persone straniere per favorirne l'integrazione, auspicando collaborazioni con ordini professionali, musei e altri isti-

23. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.progressivo=2&art.idArticolo=1&art.versione=1&art.codiceRedazionale=13G00034&art.dataPubblicazioneGazzetta=2013-02-05&art.idGruppo=0&art.idSottoArticolo1=10&art.idSottoArticolo=1&art.flagTipoArticolo=1.

tuti pubblici e privati operanti nei settori del patrimonio e delle attività culturali, artistiche e musicali²⁴.

17.4

Dobbiamo parlare di etica

In base alla normativa nazionale e sovranazionale, l'innovazione sociale in grado di produrre un nuovo Umanesimo si caratterizza dunque come un processo culturale volto a realizzare condizioni di piena cittadinanza per la compiutezza della democrazia, una democrazia alla quale partecipino in condizioni di parità sia uomini che donne e dove persone di ogni condizione personale e sociale siano rispettate in nome dei propri diritti umani.

Nuovo Umanesimo ed innovazione sociale chiamano dunque in causa l'etica, filosofia pratica basata sulla *conoscenza* che nasce dalla domanda socratica "come si deve vivere?" e che, in stretta interrelazione con l'economia e la politica, per Aristotele serve ad orientare l'azione di chi governa per assicurare alla cittadinanza una vita buona, degna di essere vissuta, felice perché solo un individuo felice può essere un buon cittadino e una buona cittadina. Questo significa, ieri come oggi, assicurare che le persone abbiano un buon rapporto con sé stesse e con la società, vivano in un ambiente sano e bello, abbiano un buon lavoro stabile e soddisfacente, che consenta la soddisfazione di bisogni e delle aspettative. Tematiche da sempre presenti nel pensiero femminista, e oggi riprese nei 17 obiettivi ONU di sostenibilità.

Formare un buon cittadino o una buona cittadina richiede però un'educazione "liberale", ovvero che libera la mente dalle catene del pregiudizio e del conformismo, fondata sul dialogo e sul confronto tra diverse idee e saperi e in grado, dunque, di consentire il pensiero critico e creativo. Attraverso la conoscenza *in primis* di sé stessi, che porta all'empatia, e l'autoesame che stimola a chiedersi "perché ho fatto questo?" o "perché devo fare questo?" il pensiero critico conduce alla ricerca sul "senso" di ciò che si fa, di ciò che viene chiesto di fare e, di conseguenza, alla responsabilità verso sé stessi e gli altri.

17.5

Coltivare l'umanità, l'immaginazione narrativa

Solo attraverso la conoscenza e l'interrelazione tra i saperi si riesce, dunque, per il pensiero etico, non solo a ben governare, ma anche a formare cittadini e cittadine aperti alla cittadinanza del mondo e consapevoli di vivere in un'unica grande famiglia

²⁴. Legge "Buona scuola", art. 1, commi 2°, 34°, <https://www.miur.gov.it/-/legge-107-del-maggio-2015>.

dove ognuno deve fare la sua parte e dove niente e nessuno può essere lasciato indietro senza compromettere il benessere e il destino dell'altro (in sintesi un ecosistema). Per Seneca, stoico romano, l'educazione liberale permette di coltivare l'umanità degli individui consentendo loro di "fiorire". Questo facilita lo sviluppo delle abilità (che oggi definiamo *skills*) e del pensiero critico e creativo, ma anche di riconoscere il pregiudizio che alberga dentro di noi e che noi stesse/i subiamo, nonché le limitazioni imposte da sistemi politici e sociali che si definiscono democratici, ma che in realtà non lo sono compiutamente.

Anche se il pensiero critico, ieri come oggi, è considerato disobbediente o destabilizzante e guardato con sospetto, e non a caso sia Socrate che Seneca furono condannati a morte, tuttavia continua ad esistere e a produrre menti aperte e innovative.

Martha Nussbaum (2001; 2010) riprende il pensiero socratico e stoico nei suoi studi relativi all'educazione contemporanea, ai diritti umani e alla giustizia globale, al valore etico delle emozioni, alla persona come "fine". Tre sono per Nussbaum le abilità fondamentali per la cittadinanza democratica da apprendere attraverso l'educazione: oltre all'autoesame o vita esaminata e alla cittadinanza del mondo, la filosofa assegna particolare importanza all'immaginazione narrativa. Citando l'affermazione del filosofo Eraclito «apprendere molte cose non significa averle comprese adeguatamente» e riprendendo il pensiero di Aristotele per il quale la letteratura è la più politica delle arti perché è in grado di "mostrare" eventi e scenari, che altrimenti è difficile o impossibile conoscere, aprendo orizzonti e invitando al superamento di confini, Nussbaum assegna all'arte un ruolo fondamentale nella "comprensione" in quanto insegna ad usare "l'occhio interno" (*the inner eye*) restituendo valore ad intuizioni ed emozioni. L'affermazione di Nussbaum è confermata dal fatto che, nel suo ultimo rapporto sul futuro del lavoro, il World Economic Forum tra le competenze (*skills*) più richieste nel mercato del lavoro colloca la creatività, il pensiero critico e l'intelligenza emotiva, definendole trasversali e acquisibili anche attraverso il tempo libero: dall'arte in tutte le sue forme allo sport, al volontariato, all'associazionismo e via dicendo²⁵.

Nello sviluppo dell'immaginazione narrativa è importante l'educazione ricevuta durante l'infanzia: attraverso il racconto di storie i bambini e le bambine cominciano ad acquisire valori morali, ricorda Nussbaum. Le narrazioni portano a sperimentare sensazioni di meraviglia e mistero, combinando curiosità e timore e consentendo a persone, animali, cose, luoghi che non hanno mai visto di prendere vita e suscitare in loro emozioni e pensieri. La letteratura e le arti in generale arricchiscono e nutrono il loro pensiero attraverso storie, immagini, musiche, stimolando un pensiero critico e creativo che li mette in grado di fare domande per approfondire, di immaginare altre possibilità, di essere intraprendenti e di crescere senza pregiudizi, sempre se le storie sono prive di pregiudizi. Un tale approccio, appreso durante l'infanzia, durerà per tutto l'arco della vita consentendo alla bambina o al bambino curioso e partecipativo

25. <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them>.

che è in noi di continuare ad accompagnarci. Le abilità e le competenze apprese fin dall'infanzia consentono infatti di saper reagire alle condizioni avverse, mettendo in campo i patrimoni culturali assimilati.

Proprio per queste ragioni l'educazione delle bambine e delle ragazze ha sempre prestato una grande attenzione alla selezione di storie da narrare o testi consentiti: l'immaginazione narrativa può infatti far immaginare possibilità di vita, di assunzione di ruoli o compiti diversi da quelli tradizionali. La consapevolezza dei limiti imposti alla loro possibilità di azione e le nuove possibilità immaginate possono indurre il desiderio di liberarsi e compiere scelte di vita in modo autonomo. E questo è stato considerato, ma in parte ancora lo è, destabilizzante e perciò pericoloso per l'ordine sociale²⁶.

17.6

Innovazione sociale, culture digitali e patrimoni culturali

Il pensiero critico e creativo genera dunque sospetto perché libero e intraprendente. Di conseguenza, in un periodo storico nel quale ci si sta muovendo verso il primato delle tecnologie e l'innovazione sociale è spesso intesa come soddisfazione di bisogni indotti da esigenze del mercato, gli studi in ambito umanistico e artistico non sono considerati "utili". A conferma di ciò, il problema principale avvertito oggi nell'educazione è forse quello delle STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) e molte sono le iniziative per incentivare soprattutto le giovani ad intraprendere studi e professioni in tale ambito, in quanto ritenute più utili per il progresso economico. Perché allora le scienze "dure", nonostante alcuni progressi, non decollano nel gradimento delle ragazze? Le STEM, in realtà, al di là dei pregiudizi che tendono ad allontanare le giovani da ambiti definiti maschili, sono comunicate (e intese) come gerarchicamente superiori a quelle "umanistiche", enfatizzandone la distanza non solo dalle altre scienze, ma anche dalla vita quotidiana e dall'attenzione alla vita sulla Terra e della Terra²⁷. E probabilmente il problema è proprio qui, in una contrapposizione tra discipline che non consente di comprendere che il fine che accomuna ogni sapere è di andare verso il progresso sociale ed economico sostenibile.

Gli studi umanistici e artistici, come abbiamo visto, sono strettamente collegati con la vita reale e il pensiero critico, le capacità innovative, la creatività e facilitano anche la resilienza, la *skill* oggi più apprezzata, perché consente di affrontare l'accelerazione dei ritmi e dei cambiamenti negli stili di vita, come pure di abilità e competenze richieste.

In base a tali considerazioni, Nussbaum sottolinea che scuole e università debbono incrementare, e non ridurre, i corsi di scienze umane e artistiche perché l'innovazione

26. Per un approfondimento mi permetto di rimandare a Moschini (2012).

27. EWM – European Women in Mathematics, "Women and Mathematics across Cultures", <https://eige.europa.eu/library/resource/imio.C00002265c>.

richiede flessibilità e una mente aperta e creativa capace di un pensiero autonomo, critico e non conformista, che consenta di vedere oltre, di saper ponderare le scelte e valutarne gli impatti, di collegare le informazioni e trarne idee, di discutere sapendo argomentare e di gestire i conflitti attraverso il dialogo, di saper orientarsi nel mondo avvolgente e pervasivo dei media e dei social media senza lasciarsi convincere da notizie false o coinvolgere da climi di odio e, soprattutto, di considerare la società composta di persone e non di individui astratti e neutri, numeri.

In un periodo storico come quello attuale, definito “era dell’algoritmo”, occorre un forte richiamo alla consapevolezza necessaria ad un uso responsabile delle tecnologie per rimettere al centro dell’attenzione la persona e la sua felicità. Il pensiero critico, consentendo di riconoscere e poi difendersi da ciò che si considera spiacevole, un’invazione del nostro privato o addirittura un pericolo e di saper valutare i possibili impatti sulla vita dei singoli individui, delle comunità e delle forme di vita sulla Terra e della Terra stessa, si rivela indispensabile.

Per queste ragioni è estremamente importante restituire valore e “utilità” alle scienze “umane” e artistiche promuovendo la riunificazione dei saperi. Le culture digitali vanno proprio in questa direzione. In particolare, il progetto Digital SHTEAM (STEM+Humanities+Arts) dal 2018 rientra nell’ambito delle attività della “Scuola a Rete in Digital Cultural Heritage, Arts and Humanities”²⁸, inserita in Europea, il più grande aggregatore di contenuti digitali in Europa²⁹, e coinvolge oltre settanta organizzazioni tra università, enti di ricerca, scuole, istituti tecnici superiori, istituti di cultura, associazioni e imprese pubbliche e private. Come si legge nella pagina introduttiva, il progetto nasce per capire «come scrivere tutti insieme una “via italiana” delle Digital SHTEAM, coerente ed anticipatrice della discussione in Europa per quanto riguarda l’istruzione, la formazione, la parità di genere» lanciando «una sfida tra creatività (digitale) arte, Humanities e STEM, e tra imprenditorialità, sviluppo e lavoro e l’introduzione al pensiero logico e computazionale e la familiarizzazione con gli aspetti operativi delle tecnologie informatiche»³⁰.

Obiettivo del progetto è la collaborazione alla pari tra le discipline attraverso l’abbattimento delle barriere tra saperi umanistici e scientifico-tecnologici e la considerazione del punto di vista di genere in ogni attività di studio, ricerca, progettazione e realizzazione di prodotti o servizi in attuazione del *gender mainstreaming*. Il progetto Digital SHTEAM, che intende promuovere la sostenibilità a 360 gradi (sociale, economica, ambientale), per la sua innovatività, è stato presentato in convegni e seminari a livello nazionale ed internazionale. Tra gli altri, se ne è parlato ai congressi mondiali organizzati dal Women Economic Forum verso il raggiungimento dei 17 obiettivi ONU di sostenibilità. In particolare, in quanto componente del Polo DiCultHer di

28. <https://www.diculther.it/accordo-di-rete>.

29. Europea, www.europeana.eu.

30. DiCultHer, <https://www.diculther.it/blog/2018/08/09/avvio-discussione-per-una-via-italiana-per-le-digital-shteam>.

Roma Tre, nel 2018 ho partecipato al congresso tenutosi a Nuova Delhi con la relazione *Improving Gender Equality in a STEM Environment: From STEM to SHTEAM*, e nel 2019 e nel 2020 a Il Cairo con la relazione *Digital Humanities: Social Inclusion and Sustainable Economic Growth*³¹.

Nel 2020 DiCultHer ha lanciato una serie di iniziative in attuazione della Carta di Pietralcina sull'educazione all'eredità culturale digitale, tra le quali un ciclo di seminari online (webinar) sulla Convenzione di Faro – Convenzione quadro del Consiglio di Europa sul valore dell'eredità culturale per la società. La Convenzione, recentemente divenuta operativa in Italia, è presentata sul sito di DiCultHer come un prezioso strumento per «le comunità scientifiche, educative e le comunità patrimoniali, per stimolare ed avviare i processi di partecipazione e presa in carico dei patrimoni, per il rafforzamento della dimensione collettiva e delle pratiche di salvaguardia e valorizzazione dei patrimoni culturali condivisi dalle comunità, dall'associazionismo, dai gruppi informali dalla Scuola»³². Il ciclo di incontri (ottobre 2020-maggio 2021) si è concluso durante la Settimana della Cultura digitale “A. Ruberti” (3-9 maggio 2021) con la Terza Rassegna (Hackathon) dei prodotti realizzati dalle scuole italiane sui temi del Digital Cultural Heritage, ideata per dare voce e allo stesso tempo attenzione e ascolto a docenti, studentesse e studenti che hanno raccolto le sfide proposte. Tra le sfide ha riscosso molto interesse la scrittura di un romanzo collettivo a dimostrazione della grande sensibilità dei giovani verso la narrazione e le differenti modalità narrative che il digitale consente³³.

Tra i numerosi esempi di buone pratiche realizzate nell'ambito delle culture digitali e promosse da DiCultHer, l'esperienza del museo storico della Comunicazione del ministero dello Sviluppo economico è particolarmente innovativa: presenta un percorso di lettura di genere di un settore, quello delle comunicazioni – poste, telegrafi e telefoni –, che dal 1865 si è aperto all'occupazione femminile. Attraverso un progetto di alternanza scuola-lavoro, studentesse e studenti del Liceo “Kant” di Roma, per invitare docenti e altre/i giovani a visitarlo, attraverso una sensibilizzazione *peer to peer*, nel 2019 hanno realizzato un video rappresentando alcuni personaggi storici accanto alle loro scoperte o donne sul luogo di lavoro³⁴.

I progetti riguardanti le culture digitali nascono dalla considerazione che Internet oggi è ovunque e ogni cosa sta diventando digitalizzata. Comprendendo il valore del capitale immateriale derivato dalla ricerca scientifica e da un'educazione di qualità lungo tutto l'arco della vita a partire da quattro parole chiave – conoscenza, competenza, creatività, crescita –, come dimostra Mario Ali, nel volume a sua cura *Conoscenza, competenza, creatività, crescita. Il capitale immateriale per l'Italia di domani* (2021),

31. Women Economic Forum, www.wef.org.

32. <https://www.diculther.it/webinar-settimanali-sulla-convenzione-di-faro-ottobre-2020-aprile-2021>.

33. <https://www.diculther.it/eventi-scud2021>.

34. <https://www.youtube.com/watch?v=dhp4dACaFYo>.

e digitalizzando ciò che concerne la salvaguardia, la conservazione, la valorizzazione e la diffusione dei patrimoni di cui disponiamo a livello territoriale, nazionale o mondiale, molte opportunità possono essere realizzate in termini di arricchimento culturale e professionale anche in ambiti fino ad oggi inesplorati. I vantaggi che derivano da tutto questo riguardano, oltre alla sensazione di utilizzare appieno le proprie capacità e competenze e di sentirsi cittadine/i del mondo, anche la soddisfazione di lavorare in ambiti a contatto con la bellezza e soprattutto di poter portare questa bellezza in tutte le case in tutto il mondo, condividendola con quelle persone che per diversi motivi non possono muoversi, contribuendo, in sostanza, alla felicità altrui a partire dalla propria. Inoltre, la disponibilità di letteratura, arte, musica, paesaggi o ambienti genera attenzione, desiderio di approfondire o semplicemente di godere della bellezza di luoghi, testi, poesie, ricostruzioni virtuali in grado di emozionare. In sintesi, come sosteneva Seneca, di “coltivare l’umanità” propria e della comunità.

Le tecnologie digitali, se usate in modo consapevole e responsabile, presentano dunque molti vantaggi e costituiscono un mezzo potente sia per la diffusione della cultura che per contribuire a modificarla in senso democratico. Tra questi, il punto di vista di genere consente, e non è cosa da poco, di creare da un lato occupazione e dall’altro di andare incontro agli interessi culturali della parte femminile della popolazione, una gran parte dell’utenza spesso esclusa dalla possibilità di poter esprimere preferenze o, addirittura, di poter accedere alla conoscenza a causa di povertà, condizioni sociali e familiari limitanti, scarsità di istruzione. Implementare le narrazioni arricchendole con elementi di vita quotidiana può, inoltre, riportare la dimensione umana e il ruolo della cura al centro dell’attenzione generale.

Rispetto all’educazione permanente, come è emerso prepotentemente durante la pandemia, le culture digitali consentono un arricchimento costante, oltre che un pasatempo positivo, per le persone di ogni età. In particolare, alle persone anziane, grazie ad alcuni accorgimenti riguardanti le attrezzature che devono essere facilmente utilizzabili e possibilmente collegate con servizi di assistenza telefonici svolti da persone e non da robot per una comunicazione “umana” oltre che efficace, rendono possibile, ad esempio, studiare o “incontrare” persone o “visitare” luoghi mai visti o nei quali si desidera ritornare. Per quelle giovani, le tecnologie digitali possono consentire, oltre ad approfondimenti culturali, di reagire alla “noia” e alla solitudine attraverso attività gratificanti anche a distanza come suonare o leggere in gruppo, co-creare e realizzare opere artistiche, scientifiche o tecnologiche, visitare località turistiche o musei o laboratori ecc., con modalità e metodologie apprese attraverso i processi educativi (anche scolastici) e divenuti patrimoni personali, come dimostra il successo incontrato dalle Sfide proposte alle scuole da DiCultHer³⁵.

Anche nelle culture digitali esistono comunque criticità dovute ai rischi di un uso non responsabile delle tecnologie in generale. Occorre tenerle presenti e predispor-

35. DiCultHer, Sfide di #HackCultura 2021, <https://www.diculther.it/webinar-3-del-30-ottobre-2020-presentazione-delle-sfide-di-hackcultura-2021>.

re soprattutto un'educazione ai media e al senso critico, che consenta di distinguere i contenuti attendibili da quelli di cui non ci si può fidare. Un'educazione quindi assolutamente necessaria e non più rinviabile, a partire dalla scuola, fin dalla prima infanzia, proprio perché le tecnologie, con i vantaggi e i rischi che presenta, diventano sempre più pervasive.

17.7

In conclusione

I buoni esempi per attuare l'innovazione sociale attraverso il *gender mainstreaming* nell'era dell'algoritmo non mancano, ma l'esperienza di Giulia Baccarin (2017), ingegnera biomedica, è particolarmente interessante perché dimostra che l'importanza del punto di vista di genere, attraverso il pensiero critico, si può apprendere ottenendo vantaggi sia in ambito scientifico che produttivo, oltre che di arricchimento personale.

Baccarin ha inventato un algoritmo predittivo per produrre magliette in grado di prevedere le cadute di persone anziane e proteggerle. Solo dopo la commercializzazione delle magliette si è resa conto che, avendole studiate in un ambito maschile (ingegneria) e testate sui suoi colleghi (maschi) e non essendosi lei stessa posta il problema, queste erano risultate utili agli uomini, ma non alle donne che camminano in modo diverso.

Riflettendo su quanto accaduto e sulle cause che avevano generato l'errore, ha capito l'importanza dell'ottica di genere e, più in generale, dell'attenzione alle "differenze" negli studi in generale, e negli studi a carattere scientifico-tecnologico in particolare, oltre che nelle attività produttive. Baccarin, inoltre, è diventata consapevole rispetto al fatto che gli algoritmi, attraverso la mancanza di conoscenza su tali questioni, apprendono il pregiudizio. Per la scienziata, che ha fatto tesoro dell'esperienza, occorre quindi chiedersi se gli elementi usati per elaborare gli algoritmi in ogni ambito e attività sono stati studiati per andare incontro alle necessità di ogni persona e cosa succederà se gli algoritmi continuano ad apprendere la logica del pregiudizio:

cosa significherà questo in termini di *Gender Equality*, ricerca di lavoro, progresso sociale ed economico? [...] Noi siamo chiamate/i a decidere come vogliamo che l'IA del futuro sia programmata e in che tipo di società vogliamo vivere. Solo una comunità scientifica inclusiva e rappresentativa di ogni tipo di differenze e minoranze può incrementare la nostra intelligenza collettiva [...]. Un'ottica integrata che consideri i bisogni delle persone e delle loro differenze può portare più lavoro, più utilità sociale e più soddisfazione personale (*ibid.*).

Le osservazioni di Giulia Baccarin indicano la strada per l'innovazione sociale in vista di un nuovo Umanesimo nell'era dell'algoritmo. Le culture digitali e le Digital SHTEAM insieme al riconoscimento del valore del capitale immateriale, all'attitudine alla cittadinanza attiva e responsabile e alla presa in carico, attraverso atteggiamenti di cura, dei patrimoni culturali, naturalistici e ambientali di cui disponiamo e della

loro salvaguardia, conservazione e valorizzazione, possono costituire le prospettive per “coltivare l’umanità” verso una ripresa post pandemia allo stesso tempo efficace e sostenibile a 360 gradi.

Riferimenti bibliografici

- ALÌ M. (a cura di) (2021), *Conoscenza, competenza, creatività, crescita. Il capitale immateriale per l’Italia di domani*, Laterza, Bari-Roma.
- BACCARIN G. (2017), *Can Diversity Help AI Help Diversity?*, TEDxRoma, <https://www.youtube.com/watch?v=JAXLIuoOXRY> e <https://adiscuola.it/pubblicazioni/futuro-del-lavoro-o-futuro-senza-lavoro>.
- BIANCO M. (2013), *La piena occupazione femminile vale il 7% del PIL*, https://www.businesscommunity.it/m/_Febbraio2013/cover/Bianco_Bankitalia_la_piena_occupazione_femminile_vale_il_7_del_Pil.php.
- CAMPOS BORALEVI L. (1984), *Jeremy Bentham padre del femminismo*, Carocci, Roma.
- CIMA L., MARCOMIN F. (a cura di) (2017), *L’ecofemminismo in Italia. Le radici di una rivoluzione necessaria*, Il Poligrafo, Milano.
- CONTI ODORISIO G. (2005), *Ragione e tradizione, La questione femminile nel pensiero politico*, Aracne, Roma.
- DUBY G., PERROT M. (1990), *Histoire des femme en Occident*, Perrin, Paris (trad. it. *Storia delle donne in Occidente*, Laterza, Roma-Bari 1997).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.
- ID. (2017), *Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*, Linee guida nazionali, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/>.
- ID. (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.
- MOSCHINI L. (2012), *Canoni e dissonanze. Appunti su letteratura, cittadinanza, pensiero differente*, Aracne, Roma.
- NUSSBAUM M. (2001), *Coltivare l’umanità. I classici, il multiculturalismo, l’educazione contemporanea*, Carocci, Roma.
- ID. (2010), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno degli studi umanistici*, Il Mulino, Bologna.
- OCSE (2012), *Closing the Gender Gap. Act Now*, <https://www.oecd.org/gender/Closing%20the%20Gender%20Gap%20-%20Italy%20FINAL.pdf>.
- SABATINI A. (1987), *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*, in Id. (a cura di), *Il sessismo nella lingua italiana*, Presidenza del Consiglio dei ministri, https://www.funzionepubblica.gov.it/sites/funzionepubblica.gov.it/files/documenti/Normativa%20e%20Documentazione/Dossier%20Pari%20opportunità/linguaggio_non_sessista.pdf.
- SCOTT J. W. (1987), *Il Genere: un’utile categoria di analisi storica*, in “Rivista di storia contemporanea”, 4, pp. 560-86.

C'è differenza. Saperi, pratiche, visioni

*Graziella Priulla** intervistata da *Cristina Coccimiglio*

Questa breve intervista fornisce indicazioni di lettura rivolte ai/alle docenti desiderosi di ampliare le proprie conoscenze su alcuni nodi centrali del dibattito filosofico e sociologico contemporaneo, in relazione a questioni che chiamano in causa la prospettiva di genere e che riguardano, in particolare, le buone pratiche educative, lo sguardo di genere sulla visione politica e sociale, sulla riprogettazione di nuove pratiche per prevenire violenza di genere e per promuovere parità e rispetto.

In particolare, le riflessioni che emergono si svolgono intorno a specifiche questioni sulle quali l'interlocutrice ha sviluppato il proprio pensiero di studiosa e promosso alcune pratiche in contesti educativi. Nel dialogo emergono nuove chiavi di lettura di concetti, spesso poco tematizzati in contesti scolastici di istruzione superiore, preziosi suggerimenti di letture (saggi, risorse divulgative open access) e riflessioni. I lettori avranno modo di confrontarsi anche con la segnalazione di testi in cui individuare buone pratiche per rafforzare le azioni positive per il contrasto alla violenza di genere in contesti educativi e strategie utili allo sviluppo di una consapevolezza condivisa rispetto alla imprescindibilità di un lavoro di costruzione di un clima che si faccia carico della qualità delle relazioni interpersonali per la buona riuscita della didattica e per coltivare la relazione educativa docente-studente.

Graziella Priulla è docente universitaria e formatrice, dunque portatrice di uno sguardo sulla realtà complessa del presente, e in particolare su quella educativa: il suo è uno sguardo in grado di tenere insieme – e questo è il valore aggiunto – pratiche e saperi.

Saperi

Perché la parità comincia a scuola e perché non si può prescindere dalla conoscenza delle progressive conquiste di parità, di autonomia e di libertà delle donne italiane?

È fin dall'infanzia che s'impara a leggere il mondo, e la scuola è l'unico luogo civilmente attrezzato, aperto a tutti e a tutte, allo scopo di fornirne gli strumenti. Il piano educativo è essenziale per la formazione di identità, linguaggi e orientamenti che, sen-

* Graziella Priulla, sociologa e saggista, dal 1974 al 2015 è stata docente di Sociologia dei processi culturali all'Università degli Studi di Catania. Da anni organizza in tutta Italia corsi e seminari sui linguaggi di genere, sugli stereotipi e sulla prevenzione della violenza maschile sulle donne. Hanno avuto vasta diffusione i suoi *C'è differenza* (FrancoAngeli, Milano 2013) e *Parole tossiche* (Settenove, Cagli 2014).

za negare le differenze biologiche, le privino della carica di violenza e mistificazione che ha accompagnato storicamente le relazioni tra uomini e donne.

La necessità è quella di:

- non dimenticare quanta fatica siano costate le conquiste di civiltà di cui ora tutte e tutti godiamo;
- non rinunciare a difenderle nell'errata convinzione che ormai siano acquisite;
- dimostrare quanta vita, da sempre, "tiene su" quella che è stata chiamata "storia", rendendola possibile;
- fornire alle bambine e alle ragazze dei modelli positivi e forti.

Pratiche

Ha diffuso in rete itinerari utili a ragionare, scardinare convinzioni radicate, trovando platee di docenti e formatori interessate e coinvolte. Che tipo di lavoro suggerisce, soprattutto nella scuola secondaria, per lavorare con i ragazzi sul linguaggio quotidiano, lì dove si forma il senso comune e si nascondono mistificazioni? Quanto può essere utile anche semplicemente il lavoro di un singolo docente formato in grado di affrontare la propria disciplina in ottica di genere?

Non è solo utile ma indispensabile, perché in nessun'altra sede si trova il modo e il tempo per ragionare sul linguaggio.

Le parole che normalmente usiamo formano un sistema di simboli per comunicare i nostri significati agli altri. Qualsiasi significato è opinabile, in quanto esprime la propria visione della realtà, non la realtà stessa. Le parole disegnano i perimetri delle sfere concettuali cui si riferiscono, tracciano le frontiere del dicibile e dell'indicibile, suggeriscono il senso cui rimandano.

La grammatica. Siamo nel terzo millennio, ma a fronte di un'ascesa in ruoli, professioni e visibilità delle donne non esiste un'adeguata diffusa trasformazione nella lingua, che ancora spesso usa il maschile attribuendogli una falsa neutralità. Fortunatamente la maggior parte dei linguisti, le enciclopedie, i vocabolari indicano le regole corrette: la scuola ha il dovere di farsene carico.

Il lessico. Va purtroppo diffondendosi nella quotidianità un registro linguistico in cui la trivialità si coniuga con l'omofobia, il razzismo e la misoginia. Protesi a offendere, zittire, ridicolizzare, far sentire inferiori, l'insulto violento, la volgarità sessista, l'oscenità in pubblico sono per molti un modo di relazionarsi con il prossimo e di vivere in seno alla propria comunità. È un modo perverso e degradante. Danneggia il rispetto, la stima, la fiducia. Sporca e umilia i rapporti e i pensieri.

L'uguaglianza dei sessi e la valorizzazione delle differenze rappresentano la vera posta in gioco di questi tempi. Lavorando su queste questioni si può inaugurare un nuovo modo di convivenza in cui superare l'analfabetismo comunicativo, emozionale e relazionale. Quali letture si sente di consigliare ai docenti più scettici (di qualsiasi ordine e grado) per un primo individuale approfondimento di questo tema, per scoprirne la centralità e l'utilità?

I testi possibili sono ormai moltissimi, troppi per elencarli qui, anche perché vanno distinti a seconda dell'ordine scolastico (e quindi dell'età dei e delle discenti) e a seconda delle discipline. Spero di non apparire presuntuosa se rimando al mio *C'è differenza*, che per ogni capitolo indica una bibliografia essenziale.

Visioni

Nei suoi lavori ha definito gli stereotipi "l'immagine di un mondo cui ci siamo adattati". Importante è quindi non tanto annullarli, ma destrutturarli. Utilizza il termine "parole tossiche" come a voler proporre una sorta di operazione di costruzione di una nuova ecologia della comunicazione. Come rendere consapevoli i ragazzi di quanto incidano sulla qualità delle relazioni il ruolo e il potere del linguaggio e della comunicazione?

Si possono trarre infiniti esempi dalle locuzioni normalmente usate, dalle contraddizioni nei comportamenti abituali, dall'analisi dei pregiudizi che si occultano nelle relazioni. Sono pericolosi soprattutto quando non si vedono, paiono "normali". Per un elenco anche divertente mi permetto di rinviare, oltre al citato *Parole tossiche* (ed. Settenove), al mio pamphlet recente *Viaggio nel paese degli stereotipi* (ed. Villaggio Maori), rivolto proprio ad un pubblico giovane sotto forma di paradosso. Sono cronache di ordinario sessismo: perché il diavolo si annida nei piccoli inavvertiti dettagli della vita quotidiana.

Cosa avrebbe suggerito ai ragazzi e ai docenti in lockdown, inevitabilmente privati dell'"incantesimo" dell'ora di lezione in presenza, costretti dalla "storia" e dalla contingenza a una esperienza diversa della libertà, una libertà che non è relegabile alla sola dimensione dell'arbitrio, ma che fa riscoprire e riflettere su quella della solidarietà?

Non hanno bisogno dei miei suggerimenti: hanno dimostrato determinazione, coraggio, creatività. Avrei voluto, se ne avessi avuto l'occasione, discutere con loro proprio del concetto di libertà. E avrei voluto ragionare di come sia declinata diversamente, nella storia ma anche nella contemporaneità, la libertà degli uomini e quella delle donne. Di come, prima ancora di approntare sistemi di strutture e di norme, il potere costruisca ordini simbolici che descrivono alcuni usi dei corpi come naturali e legittimi mentre ne interdicono altri come innaturali o perversi. E di come i corpi femminili – quei corpi indispensabili che generano e nutrono e curano – siano più costantemente, più sistematicamente normati.

Istantanee dall'Afghanistan

*Barbara Schiavulli** intervistata da *Elena Zizioli*

L'iniziativa è stata organizzata dal centro pedagogico Officina EducAzione in collaborazione con Associazione Montessori Brescia e Tutto un altro genere.

Il centro pedagogico Officina EducAzione¹ e l'Associazione Montessori Brescia² sono da anni impegnati nella promozione dell'educazione alla pace sin dai primissimi anni di vita, di un modello di scuola e più in generale di un approccio all'infanzia e all'adolescenza che riprenda gli insegnamenti di Maria Montessori e dei "grandi maestri" che hanno gettato le fondamenta del sistema d'istruzione italiano. Tutto un altro genere³ racconta con i suoi progetti una contronarrazione che attraverso l'arte riesca a dare voce a chi non ne ha, riesca a ricostruire spazi di resilienza, di empatia, di consapevolezza fuori dalla violenza, *in primis* di genere.

L'intervista che segue a Barbara Schiavulli cerca di fare luce, di comprendere in questo momento così complesso le urgenze educative e le azioni pedagogiche per aiutare e sostenere donne e bambini, i più esposti ai tragici eventi di questo ultimo periodo. Sono istantanee che restituiscono un mondo ai docenti che vogliono approfondire questi temi nelle nostre scuole.

I talebani avevano ordinato a tutte le donne e le ragazze afgane di rimanere chiuse in casa. Avevano persino proibito alle ragazze di frequentare la scuola. Parvana era stata costretta a interrompere il suo sesto anno e a sua sorella Nooria non era permesso di frequentare le superiori. La loro mamma, redattrice in una radio di Kabul, era stata licenziata. Da più di un anno, vivevano barricate in una stanza, insieme con la sorellina Maryam di cinque anni e il fratellino Ali di due.

Il brano è tratto da *Sotto il burqa* dell'attivista Deborah Ellis, edito nel 2000, tradotto in italiano e pubblicato da Rizzoli nel 2002. Sono passati vent'anni e la situazione in Afghanistan è nuovamente precipitata. Nell'agosto 2021 le televisioni, i social, tutti i

* Barbara Schiavulli è corrispondente di guerra e direttrice di Radio Bullets, che dal 2015 offre un'informazione di qualità anche attraverso la restituzione di storie. L'intervista è stata realizzata nell'agosto del 2021. Nel 2023 ha pubblicato *Burqa Queen* (Youcanprint), un romanzo sulla condizione delle donne in Afghanistan dopo la riconquista del potere dei talebani.

1. <https://officinaeducazione.altervista.org>.

2. www.montessoribs.it.

3. <https://tuttounaltrogenere.it>.

canali di comunicazione hanno mandato immagini strazianti, terrificanti, denunciando soprusi, violenze, fughe tentate e mancate, ribadendo il fallimento di un modello di “democrazia esportata”, la necessità di corridoi umanitari e l’incapacità dei paesi di fare accoglienza.

Si è assistito alla mobilitazione della società civile perché è impossibile rimanere indifferenti di fronte a una crisi umanitaria che riguarda *in primis* donne e bambini, le principali vittime di questa tragedia. Molte le ONG impegnate, come Pangea o come Emergency, che continua nel solco del suo fondatore e animatore infaticabile Gino Strada. E i fondi come sempre mancano.

Barbara Schiavulli è una giornalista di guerra. Nelle sue storie come *Bulletproof diaries. Storie di una reporter di guerra* (2016), il paese viene raccontato attraverso i differenti punti di vista: dei talebani, dei politici, dei militari, delle donne... E il fatto di essere donna, come ha precisato sempre Barbara Schiavulli nelle interviste, è una risorsa che le ha consentito una narrazione altrimenti impossibile, dandole la possibilità di instaurare un dialogo proprio laddove alle donne sono concesse meno libertà di movimento e di espressione. È necessario per creare quel dialogo intimo, confidenziale.

Dopo quasi vent’anni in Afghanistan, Barbara ci è tornata. In uno dei suoi scritti, *La guerra dentro* del 2013, ha sostenuto: «La guerra ha anche le dita magroline di un bambino aggrappato ad una madre che scappa verso il confine». Non c’è immagine migliore per rendere l’inferno che ha attraversato e sta attraversando Kabul e tutto l’Afghanistan in quest’ultimo periodo.

I dati sono allarmanti: 10 milioni di bambini necessitano di assistenza in un paese in cui il 40% circa degli abitanti ha meno di 15 anni.

Secondo la direttrice esecutiva dell’UNICEF, Henrietta Fore, la crisi umanitaria peggiorerà, specialmente per donne e bambini.

Il 24 agosto 2021 l’alto commissario delle Nazioni Unite per i Diritti umani, Michelle Bachelet, ha rivolto un appello ai talebani affinché rispettino diritti e libertà delle donne e delle bambine afgane, definendole una “linea rossa”.

Tu hai scritto che l’Afghanistan è il Medioevo della condizione femminile. Anche alla luce di quello che hai visto mutare e fuori dalle contro-narrazioni e dalle strumentalizzazioni qual è la tua sensazione oggi? Cosa ci è stato taciuto?

Più che taciuto, è proprio quello che viene detto. I talebani hanno due tipi di narrazioni in corso, una rivolta all’Occidente a cui dice quello che vuole sentire, anche un po’ per sgravarsi la coscienza, e quella invece che vivono le persone in questo momento nel paese, non sotto i riflettori delle telecamere. In questi vent’anni con moltissime difficoltà si è formata una sorta di società civile, soprattutto nelle grandi città, che hanno creduto nel messaggio che anche noi abbiamo contribuito a trasmettere, che con coraggio, passione, determinazione tutto sarebbe stato possibile, soprattutto per le donne, che lottando strenuamente sono diventate giornaliste, artiste, politiche, poliziotte. Stesso vale per gli uomini che hanno abbracciato l’idea di un Afghanistan più progressista. Poi gli americani un anno fa hanno siglato un devastante accordo con i

talebani, decretando la morte del governo afgano, per altro da loro sostenuto e facendo piombare soprattutto le giovani generazioni in un buco nero che non avrebbero mai pensato possibile. Soprattutto perché tutti sanno a Kabul che i talebani si possono essere fatti un restyling, ma di fatto non sono mai cambiati. Anzi semmai sono ancora più senza scrupoli, e ora sanno usare Internet e dire due parole in inglese, perché hanno capito che l'isolamento non paga.

Rispetto alle zone rurali e agricole, le condizioni di vita nelle grandi città come Kabul sono migliorate in questi anni, pur in costante lotta tra la voglia di modernità e le tradizioni difficili da sradicare. Quanto ha inciso nel percorso di consapevolezza delle donne l'estensione del processo di istruzione, l'accedere alle opportunità lavorative, l'essere diventate poliziotte, combattenti? E quanto sono a rischio oggi questi diritti conquistati con il sudore e con il sangue, che però hanno reso queste donne ancora più belle perché hanno dimostrato la forza e la volontà di sopravvivenza?

Oggi le donne non hanno più gli stessi diritti che avevano prima del 15 agosto e prima non era un paradiso, l'Afghanistan è un paese conservatore, tradizionalmente avverso alle donne, ma un conto era quando i talebani erano il nemico, il gruppo che uccideva le donne, un altro è oggi dove loro sono lo Stato. L'istruzione è un processo fondamentale, l'unica vera arma contro il terrorismo e qualsiasi forma di estremismo. Non è un caso che i talebani non abbiano mai avuto paura degli americani, armati fino ai denti, ma delle donne all'università o che lavorano sì. Le persone ignoranti possono essere manipolate, quelle che hanno studiato saranno sempre un problema all'interno di un regime.

Essere più consapevoli, aver combattuto per il loro empowerment potrà aiutare le donne ad affrontare questa situazione, per loro e per i loro bambini? Sono diventate "resilienti"?

Le metterà ancora più in pericolo, perché tenteranno di ribellarsi. Le donne in Afghanistan sono vulnerabili, ma non deboli, sanno quello che vogliono, non sono disposte a fare la vita delle loro madri e questo le metterà nella posizione di essere più oppresse e subire maggiore violenza.

C'è una storia che più delle altre ti è rimasta nel cuore?

Troppe ce ne sono. Ogni persona che si incontra in Afghanistan è degna di essere il personaggio di un libro.

L'educazione, come ci ricorda bell hooks in "Insegnare a trasgredire", è essenzialmente una pratica della libertà e per questo ci parla di una "pedagogia impegnata", cioè di una pedagogia capace di creare le condizioni necessarie affinché l'apprendimento possa avere luogo in maniera più intensa e intima, per promuovere il benessere. Sappiamo che a Kabul c'è una bellissima scuola montessoriana dove in questi anni si sono insegnate pace e convivenza per "resistere" e dove si parlano quattro lingue: le due ufficiali dell'Afghanistan (dari e

pashto) ed anche inglese e tedesco. Si recita anche qualche canzoncina in italiano. Il materiale interattivo regala una marcia in più a questi bambini. Un'eccellenza rispetto alle scuole pubbliche, dove ci sono classi troppo affollate con insegnanti spesso non preparati. Molti di questi bambini sono orfani, condizione diffusa nel paese per gli anni di conflitto. La libertà dell'educazione sarà oggi messa in crisi? C'è il rischio reale di un arretramento?

L'Afghanistan già non vantava un primato nell'istruzione, i tassi di analfabetismo restano alti. Nel Sud la maggior parte delle scuole femminili primarie è stata letteralmente distrutta dai talebani. Nelle città c'era un percorso scolastico più equilibrato, ma quando ci sono classi di 80 bambini la situazione è drammatica. Ma meglio drammatico che inesistente. E il rischio è che i talebani, appena si spengono i riflettori, rimandino le bambine e le ragazze a casa e i maschi nelle scuole coraniche. Il che creerebbe nuove generazioni di analfabeti.

Quali sono, a tuo giudizio, le azioni che si potrebbero implementare a sostegno di donne e bambini? In sintesi, come aiutarli fuori dalla retorica assistenzialista? Noi crediamo molto nella sorellanza... si potrebbe ad esempio fare rete con le attiviste? Quali sono le principali azioni da mettere in campo?

Intanto non smettere di parlarne, prendersi cura di quel pezzo di società civile che è stato esfiltrato e portato da noi in Italia, loro sono il futuro intellettuale del paese e noi abbiamo il dovere di proteggerlo e considerarlo una risorsa. Bisogna continuare ad ascoltare le donne che sono rimaste lì, non farle sentire abbandonate, trovare il modo di sostenerle. E poi serve una costante pressione politica sui nostri governi, che non accetti di negoziare con i talebani senza condizioni, e queste riguardare i diritti fondamentali delle donne, ma anche degli uomini. Alle nazioni non interessa l'aspetto umano, si basano solo su interessi economici e geopolitici, nostro dovere è impedire che questo accada.

Da pedagoga, penso che l'utopia non debba mai mancare, soprattutto nelle situazioni di deprivazione, e che l'educazione sia e debba essere un aiuto alla vita, alla libera espressione di ciascun individuo. È allora possibile provare a costruire oggi una "società per coesione", il modello di cui ci ha parlato Montessori, puntando appunto sull'empatia, sulla comprensione e partendo da un agire che non rifletta protocolli, ma che parta dal vissuto, dalle emozioni, dalle storie?

La pandemia ci ha insegnato che il mondo tende a disgregarsi, non ad unirsi di fronte all'emergenza, e noi non possiamo permettercelo. Continuare a raccontare l'Afghanistan è necessario perché quelle persone hanno diritto ad una vita normale come tutti, hanno diritto a crescere, essere istruiti, prendere decisioni. E, se noi in questo crediamo, non possiamo che lottare con loro.

Contrasto alla violenza di genere: dalla prevenzione all'intervento

*Teresa Dattilo** intervistata da *Francesca Caprino*

Teresa Dattilo ha voluto approfondire con noi questo tema spiegandone le manifestazioni, le dinamiche e i contesti e illustrando le possibili azioni di prevenzione e contrasto di questo fenomeno. La sua esperienza, basata tanto sul lungo lavoro condotto con donne o gruppi di donne vittime di abusi quanto su percorsi pionieristici indirizzati a uomini abusanti, risulta particolarmente interessante anche per le numerose collaborazioni istituzionali realizzate grazie all'associazione che presiede, un'esperienza che le ha dato l'opportunità di acquisire una visione sistemica del fenomeno.

L'intervista si sofferma, in particolar modo, sulla violenza domestica, la più comune forma di violenza contro le donne.

Cos'è la violenza di genere e quali sono i contesti nei quali questo fenomeno si manifesta con maggiore frequenza?

Le Nazioni Unite, in occasione della Conferenza mondiale sulla violenza contro le donne, tenutasi a Vienna nel 1993, la definiscono come "ogni atto legato alla differenza di sesso che provochi o possa provocare un danno fisico, sessuale, psicologico o una sofferenza della donna, compresa la minaccia di tali atti, la coercizione o l'arbitraria privazione della libertà sia nella vita pubblica che nella vita privata".

Questo fenomeno si manifesta certamente nel più ampio contesto sociale italiano e ovviamente all'interno delle mura domestiche. Per ragioni di ordine culturale essere donna, nel nostro paese, implica l'essere oggetto di discriminazioni in ambito familiare, lavorativo e sociale.

Il modo in cui le donne sono depotenziate può assumere varie forme, ma è sempre e comunque un problema presente.

Il Global Gender Gap Report, introdotto dal Forum economico mondiale 2006, fornisce un quadro che mostra l'ampiezza e la portata del divario di genere in tutto

* Teresa Dattilo è psicologa, psicoterapeuta familiare e presidente, dal 2006, di Donna e politiche familiari, una onlus che offre sostegno psicologico e legale alle donne e alle loro famiglie nell'ambito della rete associativa della Casa internazionale delle donne di Roma. Si occupa da oltre 20 anni di interventi clinici a favore di donne vittime di abusi e violenze oltre che di progetti di sensibilizzazione e prevenzione per conto di soggetti istituzionali.

il mondo. Il dislivello tra i sessi in Italia è enorme e tutto questo impatta in maniera significativa nell'accesso alle attività economiche, lavorative, politiche.

Tutto questo crea un humus che facilita molestie, violenze e abusi sulle donne.

Quali sono le manifestazioni della violenza di genere e quali i campanelli d'allarme che ci segnalano la presenza di dinamiche violente in una relazione?

La violenza sulle donne può essere di natura psicologica, fisica, sessuale ed economica. Queste forme di violenza spesso si combinano insieme all'interno dei rapporti di coppia. A volte la violenza fisica non è presente, e non è necessaria affinché di violenza si possa parlare: la violenza psicologica può infatti procurare danni molto più gravi di quella fisica. La violenza psicologica quotidiana porta ad un annullamento lento della personalità e della individualità della donna oltre a una serie di sintomi anche sul piano fisico: disturbi di somatizzazione, comportamenti autolesionistici che possono arrivare al suicidio, sindromi depressive, veri e propri quadri psichiatrici. I campanelli di allarme sono molteplici e già presenti all'inizio del rapporto di coppia; il controllo e l'isolamento sono le manifestazioni più rilevanti. Le donne scambiano il controllo come una forma di attenzione nei loro confronti; in realtà in queste situazioni il controllo ha una forma malevola ed è finalizzato a screditare ed isolare la vittima. Il controllo può manifestarsi in molti modi, ad esempio nell'accompagnare e riprendere la partner nei luoghi di lavoro, nel criticare il suo modo di vestirsi, nello screditare le amicizie, la famiglia, gli interessi, in una gelosia patologica ed insensata. La violenza si caratterizza dalla ripetizione di questi meccanismi: il controllo, l'isolamento, la gelosia patologica, la molestia assillante, le critiche avvilenti, le umiliazioni, le intimidazioni, l'indifferenza emotiva, la manipolazione affettiva o le minacce, dal loro protrarsi nel tempo, dall'asimmetria degli scambi. Lo scopo è colpire emotivamente l'altro, dominarlo, annullarlo psicologicamente. La violenza si manifesta gradualmente in un rapporto di coppia e segue sempre un andamento ciclico.

I litigi diventano infatti sempre più frequenti e aggressivi; gli episodi si scatenano per banali motivi e, dopo il culmine violento, sono seguiti da scuse, pentimenti e riappacificazioni. L'uomo è pentito e promette alla donna che non lo ripeterà mai più. Inizia così un periodo in cui la donna crede nuovamente nel rapporto e minimizza la gravità della situazione nascondendo all'esterno e a sé stessa il proprio disagio. Questo ciclo si ripete, gli episodi violenti si fanno sempre più ravvicinati e la donna può essere seriamente in pericolo di vita. Questa spirale di violenza può interrompersi solo per decisione dell'uomo o se la donna arriva a troncare la relazione.

Nonostante vi siano stati negli ultimi decenni numerosi progressi nella direzione dell'emancipazione e nell'affermazione femminile, in molti ambiti tali fenomeni persistono; quali sono i fattori sociali e culturali che contribuiscono a mantenere lo status quo?

I fattori sociali e culturali che stanno dietro la violenza domestica sono legati alla cul-

tura del patriarcato che prescrive che, a livello sociale, gli uomini abbiano un potere maggiore delle donne. Sono infatti gli uomini, in larga maggioranza, a occupare posti di potere; le donne, di contro, hanno un potere economico molto inferiore e con estrema facilità arrivano a perdere il posto di lavoro alla nascita dei figli. Se tante donne si lasciano intrappolare da un uomo è perché nella società vivono già una posizione di inferiorità. Inoltre, a livello educativo, le bambine risentono ancora molto degli stereotipi culturali che le vogliono docili, remissive e responsabili.

La violenza di genere in generale è legata a doppio filo alle discriminazioni sul lavoro, nell'ambito sociale e politico.

Violenza domestica, stalking, femminicidi, matrimoni forzati, stupri di gruppo tra adolescenti, violenze sessuali con droghe *ad hoc*, avance nei luoghi di lavoro, violenza e incitazione alla violenza sul web e su tutti i mezzi di comunicazione di massa, tratta delle donne e prostituzione forzata, anche di minorenni, casi di abuso sessuale da parte delle forze dell'ordine, studentesse abusate dagli insegnanti, atlete abusate da allenatori, medici, dirigenti sono tutti epifenomeni di questo retroterra culturale. Il mantenimento dello *status quo*, oltre che dal contesto sociale nel suo insieme, è garantito dalla persistenza di ruoli di genere stereotipati, ad oggi ancora immutati in ambito lavorativo e soprattutto familiare. Le donne continuano ad essere responsabili della buona riuscita del rapporto di coppia, della crescita dei figli, della famiglia. Socialmente le donne erano e sono responsabili della riuscita del matrimonio.

Le battaglie femministe degli anni Settanta sono servite a modificare alcuni problemi, ma dentro e fuori la famiglia gli stereotipi persistono e le donne ne pagano ancora un prezzo molto elevato.

Sulla base della sua lunga esperienza professionale, quali sono, a livello individuale, gli elementi che fanno sì che una donna rimanga invischiata in una relazione abusante e quali gli eventi in grado di innescare la volontà di cercare una via di uscita?

Ognuna di noi può cadere vittima di violenza domestica per una qualche forma di fragilità pregressa. La vulnerabilità delle donne nasce da due ordini di fattori: il contesto sociale e le caratteristiche di personalità. Oggi si concorda nell'affermare che non esiste un profilo tipo della vittima di violenza domestica, è la dinamica stessa di questo tipo di rapporto che porta a cadere nel tranello. Occorre però specificare che le donne che cadono vittima presentano una qualche forma di fragilità, anche in contrasto con quanto esteriormente mostrano. La psicoanalisi, confondendo cause ed effetti, per molto tempo ha parlato di un intrinseco masochismo femminile, ma non è così; ogni donna può trovarsi a subire violenza dal proprio partner, ma alcuni fattori di vulnerabilità a volte facilitano l'incontro con questo tipo di partner e indeboliscono le difese della controparte femminile.

Questo non significa che chi attira a sé uomini violenti debba necessariamente presentare delle caratteristiche psichiche patologiche, ma semplicemente che di fronte ad aggressioni di questo tipo alcune donne oppongono una minore resistenza. Questo

accade perché alcuni atteggiamenti del carnefice sono alla vittima familiari, noti, già conosciuti.

La vulnerabilità delle donne può essere legata ad una fragilità connessa a qualche trauma infantile, ed è comunque legata alla storia personale della donna e alle peculiarità dell'educazione ricevuta durante l'infanzia.

Se l'uomo diventa violento la donna tende a ritenersi responsabile della violenza, a percepire sé stessa come fallita. Sente di non essere stata in grado di creare una famiglia felice. La vergogna è un ostacolo supplementare per porre fine alla violenza, è un enorme deterrente. Le donne molto spesso pensano che per stare con uomo debbano abnegarsi e sottomettersi, una lezione imparata sin da piccole quando hanno appreso che per guadagnare l'amore dei propri genitori bisognava dimostrarsi utili e mettere da parte i propri bisogni a favore di quelli altrui.

Le donne possono decidersi a chiedere aiuto in diversi momenti del ciclo della violenza: quando la violenza fisica diventa eccessiva, quando sono piene di rabbia e delusione per il partner, nel momento in cui si porge una mano nel modo giusto. Non ci sono particolari eventi scatenanti, ma sicuramente una rete di professionisti preparati sul fenomeno può fare la differenza nell'individuare le situazioni che hanno bisogno di un intervento. Saper leggere le richieste di aiuto fa la differenza. La domanda di aiuto spesso è criptata, possono arrivare parlando dei bambini che stanno male o dopo l'ennesimo litigio vogliono parlare con un avvocato. A volte sono i figli, ormai esausti della situazione, ad incitare le madri. È fondamentale indirizzare le donne in centri, associazioni, sportelli di ascolto che si occupano in modo specifico di questi problemi affinché possano ricevere un'adeguata assistenza psicologica e legale che le aiuti ad uscire dalla gabbia in cui si trovano.

Lei ha avuto modo di collaborare a lungo con le istituzioni in azioni di prevenzione e contrasto della violenza di genere. A livello sociale e culturale quali sono gli interventi e le politiche in grado di supportare efficacemente le donne vittime di violenza? Cosa può e deve essere fatto?

La violenza sulle donne, come spiegavo, ha numeri altissimi ed un sommerso enorme. Le donne non chiedono quasi mai aiuto in queste situazioni. Vanno dunque aumentati i servizi sui territori: sportelli di ascolto psicologici e legali gratuiti a cui le donne possano chiedere aiuto, un maggior numero di centri antiviolenza, sportelli dedicati nei pronto soccorso, un canale preferenziale con le forze dell'ordine per chi deve denunciare, magistrati preparati, CTU competenti, medici di base sensibilizzati; è poi necessario predisporre una formazione specifica sul fenomeno per tutti coloro che a vario titolo possono entrare in contatto con donne che hanno subito violenza o abusi. È necessario saper riconoscere e leggere il fenomeno in tutte le sue manifestazioni. A livello di politiche sociali le donne devono principalmente essere aiutate ad avere un lavoro, ad essere indipendenti economicamente, devono ricevere supporto nella crescita dei figli; ciò significa: più asili nido, consultori familiari, centri per la famiglia. Il

fenomeno della violenza non può che peggiorare se si accentua il divario tra i sessi; è pertanto necessario impegnarsi nella lotta contro la mentalità sessista. È inoltre utile aiutare le donne a saper riconoscere i segnali della violenza, a non essere passive e a denunciare; si deve a questo scopo garantire la riservatezza e dare informazioni chiare e precise, ricercare ed attivare risorse interne ed esterne per inserirle nella rete sociale e dei servizi, guidarle nelle azioni da intraprendere in collegamento con le altre istituzioni antiviolenza presenti sul territorio.

Disabilità e genere: per una visione intersezionale

*Maria Chiara Paolini ed Elena Paolini** intervistate da *Francesca Caprino*

Con questa intervista alle attiviste Maria Chiara e Elena Paolini cercheremo di fare luce sulle interconnessioni tra genere e disabilità, una condizione che riguarda, a livello mondiale, una donna su cinque. L'essere disabile, per una donna, comporta quasi sempre lo sperimentare ostacoli e barriere di natura sociale e culturale (oltre che fisica) che differiscono da quelle incontrate dalle donne senza disabilità e dagli uomini con disabilità; la presenza di stereotipi e pregiudizi sessisti e abilisti innesca infatti una doppia discriminazione che può riflettersi in atteggiamenti svalutanti o in comportamenti apertamente ostili o violenti. Anche nei paesi più ricchi e culturalmente avanzati le donne con disabilità sono marginalizzate sul piano sociale e politico e presentano un rischio molto più elevato di subire violenze e abusi fisici e psicologici. Le politiche e i programmi di intervento di promozione dell'equità e di prevenzione della violenza di genere, così come larga parte dei movimenti femministi, hanno per troppo tempo ignorato o sottovalutato la dimensione della disabilità, fallendo nell'intento di assicurare alle donne con disabilità i diritti riconosciuti come fondamentali.

Molti e molte, anche grazie all'attenzione che questo tema sta avendo negli ultimi anni, conoscono il fenomeno del sessismo e le conseguenze di questa forma di discriminazione in ambito sociale e interpersonale. Il concetto di abilismo è invece ancora poco noto; come può essere definito? Quali sono le sue manifestazioni più evidenti?

L'abilismo è lo stigma e la discriminazione verso le persone disabili. È un sistema di oppressione per cui le persone disabili valgono meno, infastidiscono, sono da compatire, hanno meno capacità, non dovrebbero avere accesso a ogni opportunità e/o vivono una vita indesiderabile. Si tratta di un'oppressione sistemica come il sessismo, l'omobittransfobia e altre, dunque può avere forma di pregiudizi, svalutazione, segre-

* Maria Chiara ed Elena Paolini si occupano di formazione sull'abilismo in un'ottica di femminismo intersezionale, con seminari e workshop in scuole, università, associazioni o contesti professionali. Dal 2015 gestiscono insieme il blog "Witty Wheels", in cui scrivono di disabilità e giustizia sociale. Maria Chiara è laureata in lingue e fornisce consulenze come diversity reader sulla rappresentazione delle persone disabili nella narrativa; Elena è laureata in Relazioni internazionali, ha frequentato vari corsi di pratica cinematografica e attualmente studia per la laurea specialistica in Human Rights and Politics alla London School of Economics and Political Science.

gazione, inaccessibilità, abusi, violenza. Qualche esempio concreto: il fatto che i mezzi pubblici non siano ancora praticabili per molte persone disabili; le narrazioni tossiche sui media delle persone disabili “coraggiose” e “esempi di vita”, che dovrebbero servire a motivare le persone non disabili; il fatto che per le persone non autosufficienti che hanno bisogno di assistenza personale le strutture residenziali siano l’unico diritto esigibile né siano previsti fondi adeguati per assumere assistenti e vivere nel proprio ambiente; l’idea che la sessualità delle persone disabili sia qualcosa di eccezionale e intrinsecamente “diverso”.

A quali forme di discriminazione o di violenza possono andare incontro le donne con disabilità? In una prospettiva storica, quali sono state e quali sono le forme di violenza istituzionale che hanno colpito e colpiscono ancora queste donne?

Chiaramente le discriminazioni si sommano e si moltiplicano. Più che per gli uomini disabili, avviene che le donne disabili non siano considerate abbastanza autorevoli o competenti, o siano considerate aggressive quando sono solo assertive. È estremamente difficile accedere all’assistenza ginecologica o ostetrica, sia per i pregiudizi e il paternalismo dei medici che per l’inaccessibilità degli ambulatori. Ci sono varie barriere fisiche per gli esami specifici, infatti statisticamente le persone disabili tendono a vedersi diagnosticati il cancro al seno o all’utero molto più tardi rispetto a chi non è disabile. È frequente che i medici diano per scontato che si voglia abortire quando c’è una gravidanza e si è disabili. C’è tanto abilismo in campo medico, ed è diffusa l’idea che la genitorialità non competa alle persone disabili. Vari medici sono impreparati ad assistere le persone disabili con le gravidanze, ed è spesso necessario valutare vari medici per avere un’assistenza adeguata e accedere ai servizi. Le donne disabili hanno poi una lunga storia di sterilizzazione forzata su base eugenetica che continua tuttora in vari paesi. Ad esempio, c’è ancora chi supporta il cosiddetto “trattamento Ashley”, un intervento sulle bambine disabili. Consiste nel bloccare loro la crescita con ormoni specifici e la rimozione di ghiandole mammarie e utero, al fine di essere più “gestibili” per i caregiver che in questo modo, per esempio, non devono gestire le mestruazioni. E addirittura il motivo addotto sarebbe lo scoraggiare i possibili abusi sessuali. Questo come panoramica sui diritti riproduttivi. Per quanto riguarda la violenza (fisica, sessuale, economica o psicologica), statisticamente le donne disabili ne subiscono di più, proprio perché spesso c’è più squilibrio di potere rispetto a chi compie l’abuso. Più di una donna con disabilità su due ha subito violenza; una recente indagine della Fish2 parla del 65%. Gli abusi avvengono in famiglia o per mano dei partner, ma anche nei contesti di cura (per mano di fisioterapisti e altri operatori). Le cose si complicano se chi compie violenza presta tutta o gran parte dell’assistenza necessaria alla persona disabile per vivere o se il CAV (centro antiviolenza) più vicino non è accessibile. Detto questo, è importante ricordarsi che l’abilismo medico accomuna tutte le persone disabili. Il genere ovviamente ha un ruolo importante, ma in questo caso le differenze sono minime rispetto all’impatto pervasivo dell’abilismo. Inoltre, la violenza fisica, sessuale, economica o psicologica riguarda in larga misura anche gli uomini disabili.

Quali passi avanti sono stati fatti nel mettere al centro del dibattito e dell'azione femminista la dimensione della disabilità? Cosa si può e si deve fare oggi per contrastare le discriminazioni che colpiscono le donne con disabilità?

I progressi che abbiamo avuto sono recentissimi: parliamo degli ultimi tre o quattro anni, per l'Italia; a livello internazionale il femminismo parla di disabilità da un po' più tempo. Molti spazi femministi purtroppo continuano a vedere la disabilità esclusivamente come problema medico e sono restii a dare uno spazio adeguato alle persone disabili. Nei contesti femministi si è cominciato a parlare di molestie abiliste e rappresentazione dei corpi disabili e si è cominciato a rendere gli eventi accessibili. Tutto questo è molto importante, ma purtroppo restano temi un po' ai margini e spesso non si arriva a considerare le rivendicazioni delle persone disabili come rivendicazioni femministe. Per fare solo due esempi, le lotte di classe in Italia sono lotte che fanno parte del "tessuto" femminista, così come le lotte trans (queste però negli ultimissimi anni, e "femministe" transfobiche a parte). Ma il contrasto alle barriere architettoniche e sensoriali non è ancora considerata una battaglia femminista. E nemmeno la lotta per la deistituzionalizzazione e per l'assistenza personale (che significa avere fondi adeguati e una legge nazionale perché le persone non autosufficienti possano vivere nel proprio ambiente supportate da assistenti). Eppure sono lotte legate alla libertà di movimento, all'autodeterminazione sul proprio corpo, al contrasto agli abusi: come abbiamo detto sopra, se la persona che ti fa assistenza è per forza un tuo partner è difficile uscire dalla violenza. Il femminismo italiano accoglie con cautela le istanze delle persone disabili. Ma siamo sicure che a forza di passettini stiamo andando nella direzione giusta. Per contrastare l'abilismo si devono principalmente ascoltare le persone disabili che ne parlano e far proprie le loro rivendicazioni a livello politico. Come per le altre oppressioni, non si tratta tanto di apprendere informazioni, quanto di decostruire quello che sappiamo già perché siamo tutti immersi in una cultura abilista. Inoltre, è fondamentale non limitare il dibattito femminista sull'abilismo alle donne disabili. È vero che essere donna e disabile significa vivere delle oppressioni specifiche, ma le persone disabili sono ovviamente marginalizzate dall'abilismo indipendentemente dal genere.

Parte quarta
Esperienze, strumenti e casi di studio

Piccola guida di educazione trasformativa per promuovere resilienza nell'ambito della violenza di genere

di *Patrizia Garista**

2.2.1

Un approccio di resilienza trasformativa per la scuola

La resilienza è sempre più citata nel campo dello sviluppo delle persone e delle società, a livello nazionale e internazionale anche in merito ai temi dell'istruzione e di una risposta umanitaria alla violenza di genere. Ma cosa significa adottare un approccio resiliente in grado di trasformare positivamente i comportamenti, la cultura e le politiche educative che si collegano alla violenza di genere nella scuola?

Utilizzare la lente della resilienza per rileggere le realtà educative non può fare riferimento solo alla comprensione comune di *far fronte* o semplicemente *riprendersi* da una crisi. Deve prevedere un'applicazione di trasformazione più ampia volta ad affrontare vari intrecci, come sostiene Malaguti (2011), e le interrelazioni tra genere, disabilità, intercultura, violenza e istruzione. Adottare un approccio resiliente significa interagire con la complessità del cambiamento ed esaminare non solo i rischi, ma tener conto anche di punti di forza (Ungar, 2021; Vaccarelli, 2016), opportunità e risorse presenti tra i gruppi vulnerabili. Un approccio trasformativo si prefigge lo sviluppo di capacità, *empowerment*, di contrastare le ingiustizie sociali e le disuguaglianze mettendo in moto il processo resiliente. Nel settore dell'istruzione la resilienza restituisce pratiche e memorie educative per far fronte alle esigenze di protezione dei bambini e dei giovani a rischio, congiuntamente con i processi e le risorse che possono supportare i loro risultati di istruzione come accesso, apprendimento, possibilità di raggiungere la laurea e sviluppare i propri talenti.

Anche se resilienza è un termine diventato molto comune, intendiamo qui precisare la sua definizione a partire dal lemma a cura di chi scrive, già pubblicato nell'edizione del *Dizionario del lavoro educativo* (Garista, 2014).

La resilienza caratterizza (secondo le scienze dei materiali, l'informatica, l'ecologia, la sociologia, la psicologia, la politica e l'economia) la generale capacità di un sistema di affrontare una situazione di crisi, rottura, urto o malfunzionamento in modo positivo, ovvero superando con successo una fase critica di vita di un si-

* Patrizia Garista, ricercatrice, INDIRE.

stema e *trasformandola* in una possibilità da cui attingere nuove risorse e opportunità.

Nelle scienze psico-socio-antropologiche, la resilienza è la capacità universale che porta un soggetto, un gruppo, una comunità a prevenire, minimizzare e superare positivamente gli effetti dannosi delle difficoltà. Le vite di chi si scopre resiliente possono essere trasformate o rese più forti. Il comportamento resiliente può essere una risposta alle avversità, formulandosi nel mantenimento di uno sviluppo normale e positivamente orientato nonostante tutto, o un promotore di crescita oltre l'attuale livello di funzionamento. La resilienza non necessariamente è promossa a partire dalle difficoltà accertate, ma, al contrario, può essere sviluppata in anticipo rispetto a ostacoli possibili o inevitabili. Tuttavia, nelle scienze umane, la sua definizione si è costruita fenomenologicamente e non a partire da un modello teorico preciso (Cyrulnik, Malaguti, 2005). Pertanto, al momento ne esistono diverse definizioni, ognuna delle quali enfatizza multiformi sfumature emerse sul campo sia a partire da prospettive disciplinari diverse sia in relazione all'orientamento del ricercatore all'interno della stessa disciplina.

“Resilienza” deriva da *resalio*, iterativo di *salio* che significa “salto, rimbalzo” e, per estensione, “danzo”. Tale termine, recuperato in principio dall'ingegneria per descrivere una particolare proprietà di un materiale e dall'informatica per descrivere la qualità di un sistema, si è diffuso poi nelle scienze dei materiali. Nel *Dizionario della lingua italiana* Devoto-Oli, la resilienza rivela la capacità di alcune sostanze di resistere a una rottura per sollecitazione dinamica, determinata da un urto/pressione, senza spezzarsi, per poi riprendere la loro forma originaria; l'inverso di tale concetto si denoterebbe come fragilità. In francese la parola *resilition* indica l'atto con cui si pone fine a un contratto (*resilier son mandat*). *Resilier* (dal latino *resilire*) mette in luce un'altra sfumatura della resilienza: saltare indietro per prendere un'altra direzione. Sono le ricerche di Werner e poi di Rutter sui fattori protettivi per uno sviluppo positivo ad aver aperto la strada a questo concetto nell'ambito delle scienze sociali, *in primis* quello psicologico. Con l'introduzione della prospettiva della resilienza si spezza un rapporto di causa-effetto nella spiegazione dei comportamenti: non si tratta di semplice resistenza, un far fronte (*coping*) ai colpi dissestanti della vita, quanto di riuscire a ricostruire positivamente un percorso nonostante l'aver vissuto (o il vivere) situazioni difficili che farebbero ipotizzare un esito negativo (Garista, 2018).

La resilienza avvia la ripresa di uno sviluppo possibile dopo un trauma e nonostante circostanze avverse, spostando così il focus *dal prodotto al processo* (Cyrulnik, Malaguti, 2005). Come fenomeno per riprendersi dalle crisi e superare le difficoltà della vita, uscendone più forti e pieni di nuove risorse dalle avversità, è un processo attivo di resistenza, autoriparazione e di crescita in risposta a un evento negativo (Walsh, 2008). È possibile «pensare alla resilienza come a un processo educativo della persona» (Milani, Ius, 2010, p. 46). Infatti, nelle definizioni elaborate nell'ambito delle scienze sociali, le due parole chiave che la caratterizzano sono quelle di *apprendimento*

e *trasformazione*. La resilienza consiste in un processo di trasformazione di un'esperienza dolorosa in apprendimento (Malaguti, 2005). Nel lavoro educativo, pertanto, essa lavora per il superamento del trauma (un abuso, un licenziamento, una diagnosi infausta, un incidente, un lutto ecc.) e per la riprogettazione positiva di sé. Può intendersi quindi come fine e risorsa educativa, che permette di «orientarsi rispetto al proprio futuro; essere in grado di affrontare e gestire i cambiamenti e le difficoltà di natura personale, professionale, sociale cui la vita espone; saper assumere decisioni e sapere in tal modo gestire le incertezze e le paure legate al manifestarsi di momenti critici» (Pinto Minerva, 2004, p. 27).

In diversi documenti internazionali in cui si analizzano realtà di discriminazione e violenza di genere è stata introdotta l'espressione di resilienza trasformativa. Sebbene a un primo impatto tale terminologia potrebbe sembrare tautologica (ogni processo di resilienza porta a una trasformazione), introdurre un approccio educativo orientato alla resilienza sottolineandone il valore trasformativo implica il voler andare oltre l'idea che la resilienza possa ridursi a uno sviluppo di capacità, ma considerarla come un processo che si inserisce in un sistema, mobilitando l'*agency* di gruppo, e che necessita di una lettura e azione ecologica, sistemica e trasformatrice della realtà (Garista, 2018; Malaguti, 2023).

Un approccio di resilienza trasformativa, in riferimento alle questioni di genere, comporta le seguenti aree di lavoro educativo (Reyes, Kelcey, Diaz Varela, 2013):

- analisi e studio del contesto di crisi e avversità. La resilienza è un processo che ha origine nelle emergenze, nella crisi, nelle esperienze violente e traumatiche e nelle situazioni di stress;
- individuazione e protezione di soggetti, gruppi vulnerabili ed emarginati. Le istituzioni educative e i servizi sociali dovrebbero interagire e collaborare al fine di proteggere questi gruppi dai rischi di povertà educativa legati al genere e sostenere l'istruzione tra tutte le studentesse e tutti gli studenti, indipendentemente dal loro genere e identità sessuale. Le attività possono includere un lavoro di *mentoring* a supporto della valorizzazione di talenti, punti di forza e capacità, relazioni di supporto e sviluppo di risorse e opportunità nelle comunità e nelle scuole;
- promozione di patti educativi territoriali e relazioni collaborative tra scuole e comunità a favore dell'equità di genere, protezione e successo scolastico. Queste relazioni forniscono percorsi per il cambiamento, sottolineando il ruolo e la responsabilità dei servizi di istruzione nell'affrontare le fonti di violenza, attivando un pensiero critico tra i soggetti coinvolti nella cura e nella prevenzione. Ciò significa riconoscere che la violenza è spesso giustificata da culture dominanti, messe in atto da enti istituzionali e sostenute da interessi economici;
- supportare i gruppi vulnerabili e le comunità a rischio nella definizione di obiettivi di crescita significativi per loro. Ciò include lo sviluppo di politiche e programmi che facilitino l'accesso all'apprendimento o progetti che promuovano comportamenti pro-sociali (contenimento della rabbia, comunicazione non violenta, convivenza pacifica e ricerca della giustizia sociale per gli emarginati).

In sintesi, la prospettiva della *resilienza trasformativa* implica l'adozione di uno sguardo aperto, complesso e flessibile, un approccio ecologico, come suggerisce Malaguti (2011), anziché l'applicazione di "strumenti di valutazione della resilienza". Ciò significa combinare più approcci e strumenti da parte di educatrici/educatori, professioniste/i, ricercatrici/ricercatori, in base al contesto, alla situazione e alle domande educative. Molti accostamenti sono possibili, ma devono risultare un insieme di attività guidate da una visione globale, olistica e da un obiettivo collettivo, ovvero quello di trasformare positivamente le fonti di violenza di genere o gli abusi educativi che impediscono a molte bambine e bambini di sviluppare il loro massimo potenziale.

22.2

L'impatto della violenza di genere in ambito educativo

La parità di genere nell'istruzione è stata riconosciuta come un obiettivo globale. Si tratta esattamente dell'obiettivo 5 per lo sviluppo sostenibile definito nell'*Agenda 2030* (OMS) che si prefigge di eliminare la disparità di genere nelle scuole primarie e nell'istruzione secondaria e, contestualmente, dell'obiettivo 4 relativo all'educazione di qualità, sostenuto anche dall'UNESCO attraverso le sue iniziative e i suoi rapporti. Tuttavia è noto che l'accesso all'istruzione diventa tortuoso e pieno di ostacoli nei contesti di conflitto e violenza. La violenza ha un impatto negativo sull'accesso all'istruzione e sulla possibilità di crescere in un ambiente sicuro per l'apprendimento. Se allarghiamo il nostro sguardo a quanto succede a livello internazionale, possiamo contare numerose esperienze negative. Ad esempio, durante i conflitti armati, i ragazzi vengono investiti dalla guerra in atto, le scuole sono bombardate, in alcuni paesi devono perfino arruolarsi come militari (si pensi alla situazione, non lontana geograficamente e temporalmente, dell'Ucraina). In Afghanistan, i genitori hanno paura a mandare le loro figlie a scuola a causa della violenza contro le ragazze (Reyes, Kelcey, Diaz Varela, 2013) e, come abbiamo letto dalle parole di Barbara Schiavulli (cfr. CAP. 19), ora sono risprofondati nella segregazione del femminile. Le scuole possono essere utilizzate per il reclutamento di bambini soldato, come accaduto nel nord del Mali. In Colombia e in molti altri paesi, ragazzi e ragazze abbandonano la scuola per guadagnare denaro per le loro famiglie e sono ulteriormente esposti alla violenza e ai rischi correlati (Reyes, Kelcey, Diaz Varela, 2013). Possiamo inoltre affermare che studentesse e studenti di tutto il mondo, che si identificano come minoranza sessuale, vengono discriminate/i, respinte/i, isolate/i e molestate/i da compagni di scuola, insegnanti e amministratori, in un quotidiano difficile per il loro apprendere o progredire a scuola (*ibid.*). Nel report della World Bank (2013) si rivela che, in generale, l'enfasi sull'integrazione della questione di genere si è spostata dall'attenzione esclusiva sulle donne al riconoscimento dei ruoli di genere, che quindi includono uomini e minoranze sessuali. Il genere è sempre più

compreso attraverso la socializzazione, che è stata definita come il processo continuo attraverso il quale gli individui acquisiscono la conoscenza dei valori e delle aspettative di comportamento in una data società al fine di modellare le loro identità personali, i ruoli e le posizioni all'interno di un gruppo sociale. Da ciò deriva che il processo di socializzazione, così come quello dell'educazione, può sia tollerare sia promuovere le iniquità e le ingiustizie di genere. A tal fine è necessario adottare un pensiero critico e complesso.

Il sistema scuola è cruciale per immaginare pratiche anticipatorie per la trasformazione dell'esistente. L'istruzione può lavorare in modo positivo o negativo con culture che giustificano la violenza di genere. Freire infatti affermava la non neutralità dell'educazione, ma allo stesso tempo la necessità di non accontentarsi dell'esistente, in quanto noi tutti siamo esseri trasformativi (Freire, 2004; Catarci, 2022). Un approccio di resilienza trasformativa cerca non solo di identificare i rischi, le minacce e vulnerabilità delle persone in contesti di avversità, ma pone anche un'attenzione particolare sul tema dei beni individuali, comunitari e istituzionali che possono aggiungere valore a un processo di cambiamento lontano dalla violenza.

22.3

L'importanza della competenza (bi/multi)culturale: linguaggi per educare alla resilienza

La competenza culturale ci impone di mettere in discussione il nostro ruolo nei confronti della comunità a cui ci relazioniamo. Mertens (2009, p. 231) definisce la competenza culturale come «una disposizione richiesta per capire come affrontare le comunità in modo rispettoso, sostenendo la partecipazione di ognuno». Nel lavoro educativo è necessario avere un sincero rispetto per le diverse culture, adottare uno sguardo e una prassi intersezionale, capace di mettere in connessione i diversi diritti delle persone, oltrepassando disuguaglianze e differenze.

Sviluppare resilienza significa creare le condizioni per superare la propria vulnerabilità, affrontare i momenti difficili, superare esperienze che procurano insoddisfazione, disagio, malessere. Il lavoro educativo che intende supportare lo sviluppo di resilienza pertanto si avvicina molto al lavoro di promozione della multiculturalità perché riguarda lo studio di come individui, gruppi e società elaborano strategie di resistenza per affrontare le questioni della vita quotidiana (Garista, 2006; 2018). Essere *bi o multi culturalmente competenti* significherà conoscere più culture e quindi più modalità per fronteggiare la vita quotidiana (Brown, D'Emidio Caston, Benard, 2001). Lavorare per la resilienza in contesti multiculturali, tenendo conto delle possibili interpretazioni della differenza di genere, significa utilizzare un linguaggio facile, comprensibile a tutte le età della vita, da professionisti e da genitori. Grotberg propone ad esempio il vocabolario della resilienza come schema

FIGURA 22.1

Il vocabolario per la costruzione della resilienza di Grotberg

Io sono	Io ho	Io posso
– Una persona piacevole, a cui voler bene	– Persone intorno a me, di cui mi fido e che mi amano nonostante ciò che può succedere	– Parlare con qualcuno di ciò che mi succede
– Felice di prendermi cura degli altri	– Persone che mi danno dei limiti per ciò che è pericoloso	– Trovare il modo di risolvere i problemi
– Rispettoso di me stesso e degli altri	– Persone che mi mostrano un modello positivo attraverso il loro comportamento	– Controllarmi in prossimità del pericolo e del non lecito
– Responsabile nei confronti di ciò che faccio	– Persone che mi fanno fare esperienze	– Comprendere quando è il momento buono per parlare o agire
– Sicuro che le cose andranno per il meglio	– Persone che mi aiutano quando sono malato, in pericolo o ho bisogno di imparare	– Trovare qualcuno che mi aiuti quando sono in difficoltà

Fonte: tradotto e riadattato da Garista (2006).

per portare comportamenti di supporto nella pratica quotidiana, a scuola ma anche in famiglia (FIG. 22.1).

Gli insegnanti svolgono un ruolo chiave nel sostenere la resilienza individuale e relazionale rispetto alle avversità legate al genere.

Gli studi mostrano che i pregiudizi e gli stereotipi sul genere degli insegnanti possono colorare le loro aspettative nei confronti di studentesse e studenti. Ciò può influenzare in modo significativo la classificazione e la valutazione delle prestazioni, che può danneggiare la possibilità delle ragazze sulla fiducia nel fare bene. Pratiche didattiche autoritarie, competitive o procedure di assegnazione dei compiti non appropriate possono escludere gruppi particolari di studentesse e studenti, emarginando le loro esperienze e non riuscendo a soddisfare i loro bisogni di genere (Reyes, Kelcey, Diaz Varela, 2013). Una riflessione su piccoli cambiamenti da introdurre nel lavoro di insegnamento quotidiano può creare le condizioni per inserire degli innesti di resilienza nel curriculum, generando una scintilla di cambiamento che a cascata possa impattare il sistema più ampio che comprende scuole e comunità, politiche educative comprensive di obiettivi di qualità dell'educazione e obiettivi di giustizia sociale educativa e ambientale.

Riportiamo di seguito alcuni schemi di sintesi sull'approccio di resilienza trasformativa tradotti e riadattati da Reyes, Kelcey e Diaz Varela (2013), che accompagnano a nostro avviso una *riflessione in azione* per ricercatrici/ricercatori; educatrici/educatori, docenti e dirigenti scolastici (cfr. riquadri 22.1-22.2).

RIQUADRO 22.1

Spunti metodologici generali per una ricerca e una progettazione educative orientate da un approccio resiliente e di parità di genere

1. Quando si valuta e analizza una realtà educativa, si suggerisce di prendere in considerazione metodi misti (quantitativi e qualitativi). L'uso di metodi misti ci mette nella posizione migliore per acquisire informazioni sulle opportunità, sulle risorse e sui rischi. Il lavoro quantitativo consente la raccolta di dati su vasta scala e la possibilità di confrontare i dati nel tempo, registrando i cambiamenti negli indicatori sui risultati dell'istruzione. Il lavoro qualitativo completa la definizione di questo quadro, consentendo approfondimenti, ad esempio la comprensione dell'esperienza vissuta dalle persone e l'importanza del dare voce ai protagonisti dell'esperienza educativa a scuola.
2. Si raccomanda di raccogliere informazioni anche sugli aspetti dinamici dei rischi legati alle relazioni di potere. Rischiare in modo protetto è un fattore di crescita della resilienza (Garista, 2018). Ma cosa significa rischiare per le bambine e le ragazze? È importante prestare attenzione ai differenziali di potere di genere. Dobbiamo essere particolarmente consapevoli delle relazioni di potere ineguali tra uomini e donne nella scuola e nella società, senza dare per scontato che le donne abbiano lo stesso potere degli uomini. Ad esempio, in alcune culture l'idea di "solo dire di no" è comune, ma questo potrebbe non essere possibile per le donne provenienti o inserite in contesti non occidentali. Le relazioni di potere permeano anche la relazione tra ricercatrici/ricercatori e le/i partecipanti a una ricerca in un dato contesto scolastico. Ricercatrici/ricercatori devono considerare il loro potere intrinseco, la loro posizione di autorità e privilegio, attuale e percepita dai soggetti coinvolti nella ricerca. È determinante quindi costruire fiducia e gestire in anticipo le relazioni di potere all'avvio di un'indagine conoscitiva. Creare un clima di fiducia, una condivisione degli obiettivi e degli strumenti utilizzati. Una comunicazione sul lavoro che si sta svolgendo risulta una base fondamentale per lo sviluppo di un approccio resiliente, in grado di influire sullo sviluppo della ricerca, sulla validità delle informazioni raccolte e sulla possibilità di definire una valutazione di genere, soprattutto quando si discute di rischi, minacce e vulnerabilità.
3. È consigliato collaborare con la comunità. Le valutazioni di genere orientate da un approccio resiliente sono rafforzate e rese più rilevanti quando si lavora in connessione con gli attori locali. Le comunità locali non hanno solo le conoscenze che possono aiutare ricercatrici/ricercatori a comprendere meglio i rischi legati al genere in una cultura, un contesto o una situazione specifici, ma possono contribuire a garantire che la valutazione di tali realtà non provochi ulteriori danni su un piano comunicativo ed educativo. Ad esempio, discutere dell'esposizione dei giovani alla violenza può mettere alcuni soggetti e studentesse e studenti vulnerabili in situazioni di ritorsioni violente, isolamento e persino danno fisico. I membri della comunità possono anche guidare la selezione di domande di ricerca, accesso ai partecipanti e interpretazione dei dati raccolti.

Fonte: tradotto e riadattato da Reyes, Kelcey, Diaz Varela (2013).

RIQUADRO 22.2

Modelli di educazione-responsabilizzazione orientati da un approccio di resilienza trasformativa

L'educazione trasformativa affonda le sue radici nel lavoro educativo del pedagogista brasiliano Paulo Freire (2004). La sua teoria critica dell'educazione, i temi dei diritti e della giustizia sociale come obiettivo finale si intrecciano con i temi della parità di genere, della qualità dell'istruzione e con quello della giustizia ambientale. Paulo Freire è considerato il promotore di un modello di educazione orientato all'autonomia, alla speranza e all'*empowerment*, il suo pensiero quindi è particolarmente rilevante per la resilienza trasformativa. Egli ha sostenuto, e dimostrato, che l'educazione può svolgere un ruolo trasformativo quando le popolazioni vulnerabili sono state supportate nel compito di riflettere criticamente sulla loro situazione e sul loro mondo, aspetto determinante per avviare qualsiasi comprensione e trasformazione della realtà (Catarci, 2022).

Le sue idee sulle metodologie da utilizzare con le popolazioni vulnerabili sono particolarmente importanti per il potenziamento personale, educativo e politico dei membri di una comunità. L'educazione per promuovere l'equità di genere per Paulo Freire si esprime nelle pratiche educative scolastiche, ma anche attraverso l'apprendimento formale e informale.

Paulo Freire ci invita anche a riflettere sul fatto che l'educazione non è mai un processo neutrale. Si può educare amplificando gli effetti degli stereotipi di genere così come educare cercando di ridurli. Il processo di *empowerment* quindi è fortemente influenzato dalle culture di appartenenza, dal contesto socioeconomico, dalle informazioni e dalle conoscenze possedute (Garista, 2018). Alcuni critici, ad esempio, hanno sostenuto che la concezione occidentale di *empowerment* non coincide sempre con quella dei beneficiari. L'ideale occidentale implica essere intraprendenti, capaci, indipendenti, in grado di esprimere opinioni, liberi di manifestare la propria esperienza, autentica e individuale.

Come osservato dal Freire Institute (<http://www.freire.org/paulo-freire>): «Una caratteristica tipica dell'educazione di Freire è quella per cui le persone portano in un progetto educativo le proprie conoscenze ed esperienze. La formazione deve generarsi da temi di loro interesse, in piccoli gruppi con metodologie partecipative e può abbracciare non solo la parola scritta, ma anche arte, musica e altre forme di espressione».

I principi della pedagogia di Freire risultano fondamentali quando si vuole progettare insieme alle famiglie e alle comunità.

Fonte: tradotto e riadattato da Reyes, Kelcey, Diaz Varela (2013).

22.4

Piccola guida alla resilienza trasformativa:
genere, violenza ed educazione

Progettare un curriculum e promuovere attività in classe per creare nelle scuole microcosmi finalizzati al sostegno dell'equità di genere richiede un lavoro molto articolato e complesso. Il curriculum, ad esempio, può contenere disuguaglianze

di genere radicate e quindi riaffermare, nella sua organizzazione, ruoli di genere, come l'idea che le ragazze non siano adatte per imparare la matematica o fare sport, o l'esclusione dei ragazzi da lezioni sulle abilità legate all'economia domestica. Gli stessi libri di testo spesso contengono esercitazioni e messaggi che confermano stereotipi culturali e sociali. L'approccio orientato alla resilienza trasformativa si pone il seguente obiettivo: diventare consapevoli di tali aspetti, incarnati nella didattica e generare atteggiamenti e comportamenti positivi e accoglienti in riferimento al genere. Le revisioni di genere nel curriculum e nei libri di testo, la loro discussione là dove rilevati possono aiutare a identificare gli stereotipi e gli squilibri di genere.

Discutere di tali elementi significa adottare metodi e strumenti in grado di facilitare la partecipazione e la libera espressione di tutti. I progetti educativi che sfruttano le dinamiche di gruppo, promuovendo la riflessione critica e la sensibilizzazione sulle norme di genere, insieme a campagne guidate dai giovani a scuola, hanno prodotto cambiamenti positivi delle norme di genere tra ragazze e ragazzi, osservabili e misurabili. Ad esempio, si sono osservati meno casi di bullismo, meno violenza negli appuntamenti, migliori risultati sulla salute sessuale e meno violenza in classe. È importante dunque facilitare attività di mentoring guidate dagli studenti, introducendo pratiche sociali di *positive education* nelle scuole. Esempi di strumenti e metodi coinvolgenti e partecipativi per ragazze e ragazzi includono l'uso del gaming e dei supporti visivi, la realizzazione di fumetti, programmi radiofonici, soap opera, giochi di ruolo, sessioni di brainstorming, musica, teatro e arte.

Di seguito si definiscono alcuni aspetti fondamentali da conoscere per una progettazione didattica orientata alla promozione di una resilienza trasformativa a scuola, in generale e nello specifico rispetto al contrasto alla violenza di genere.

22.5

Il valore di sviluppare “competenze”

La violenza di genere include la dipendenza economica delle donne e la femminilizzazione della povertà. Tale dato diventa un rischio sia individuale sia relazionale quando contribuisce all'incapacità delle vittime di abbandonare relazioni e contesti violenti. Le strategie di resilienza trasformativa dovrebbero cercare di promuovere lo sviluppo di competenze, come risorse socio-culturali. Capacità personali e professionali sono fondamentali per supportare opportunità di *empowerment* economico per bambine, ragazze e donne. Per fare un esempio, il Pakistan ha istituzionalizzato questa strategia con un programma di educazione tecnica e professionale a livello nazionale, integrando il genere nella educazione tecnica in un'ottica di migliorare l'accesso, l'equità e l'occupabilità delle donne attraverso lo sviluppo delle loro competenze. L'importanza del potenziamento economico attraverso l'istruzione sta guadagnando terreno a livello globale.

22.6

L'attività didattica come volano di trasformazione
per educare alla resilienza contro la violenza di genere

Abbiamo precedentemente affermato quanto sia importante scardinare stereotipi e culture contrarie alla parità di genere. Oltre al lavoro di rilettura e scrittura del curriculum e dei libri di testo, si può lavorare sull'introduzione, nella pratica didattica, di metodologie che facilitino/incoraggino/sostengano la partecipazione di tutte e tutti alle diverse attività proposte. Metodologie capaci di sostenere l'educazione al pensare critico e riflessivo.

Di seguito sono riportate brevi descrizioni di metodi facilmente utilizzabili in aula.

22.6.1. BRAINSTORMING

Il brainstorming è un metodo per invitare tutte e tutti a partecipare a una discussione. Un brainstorming è un'esplorazione di idee ed è un ottimo modo per aprire un confronto su un argomento. Durante il brainstorming è necessario esplicitare la regola per cui nessuno dovrebbe giudicare o attribuire un valore a una risposta che qualcun'altra o qualcun altro dà. Ogni risposta è semplicemente registrata su una lavagna o su un altro supporto per essere vista da tutto il gruppo. Questa attività incoraggia studentesse e studenti a espandere il loro pensiero su un'idea e a guardare un argomento da diverse angolazioni e prospettive. Può essere utilizzata anche con le famiglie e le comunità.

22.6.2. DISCUSSIONE DI GRUPPO

La discussione di gruppo è finalizzata a far emergere riflessioni, opinioni, risposte su un particolare argomento o problema e fornisce molti momenti per migliorare la conoscenza o correggere la disinformazione o ancora le *fake news*.

L'efficacia della discussione di gruppo spesso dipende dall'uso di domande aperte, ovvero quelle domande che vanno oltre una semplice risposta "sì" o "no" (ad es. "Sei d'accordo con questa affermazione?" è una domanda chiusa). Le domande aperte cercano di far emergere sentimenti o pensieri su un argomento o un'attività. Alcuni esempi potrebbero essere "Cosa pensate di quanto riportato dal giornale ieri?"; "Come vi siete sentiti leggendo quella notizia?"; "Che cosa hai imparato da questa attività?". Si tratta di domande a risposta aperta perché invitano le studentesse e gli studenti a condividere i loro pensieri e reazioni.

22.6.3. GIOCO DI RUOLO

Lo svolgimento di giochi di ruolo in classe è un metodo efficace per esercitarsi e modellare nuove abilità in un ambiente sicuro e di supporto. Poiché i giochi di ruolo possono attivare molteplici emozioni, è importante sottolineare che studentesse e

studenti sono invitate/i a interpretare personaggi e mai sé stesse/i. I giochi di ruolo offrono anche l'opportunità di ricordare a studentesse e studenti le regole di base concordate e le norme di gruppo. Il gioco di ruolo offre l'occasione di sperimentare una situazione di vita reale senza correre rischi; un po' come le funzioni teatrali. Il gioco di ruolo può essere associato ad altri strumenti come la lettura di un brano di letteratura adatto al piano del curriculum, un film o una canzone in cui si invita a mettere in scena la situazione descritta, a inventare un finale diverso, a riscrivere un copione non discriminante e non violento.

22.6.4. WARM-UP/ICEBREAKERS

Con *warm-up* o *icebreakers* (“rompighiaccio”) ci si riferisce a giochi per aiutare i partecipanti a rilassarsi, divertirsi, entrare in confidenza con il gruppo e riconnettersi con i propri vissuti. Sono essenziali nei gruppi che si conoscono poco per familiarizzare e creare un clima positivo per la partecipazione. All'inizio di ogni sessione o incontro quindi può risultare utile guidare le/i partecipanti in un esercizio di riscaldamento, spesso centrato sui temi di loro interesse o su temi generatori di argomenti vicini alla loro quotidianità, per motivare a comunicare e a esprimersi. I giochi possono anche essere utilizzati alla fine della giornata o tra sessioni ed esercitazioni per creare decentramento e discontinuità, offrendo situazioni per rilassarsi dopo una sessione/giornata difficile o intensa.

22.6.5. DOCENTI-FACILITATRICI/FACILITATORI

Ogni docente deve avere una formazione preliminare sui metodi di insegnamento partecipativo per utilizzare efficacemente strumenti e attività di gruppo. Non è importante solo conoscere i contenuti relativi alla questione di genere e ai diritti umani o, ancora, avere esperienza di lavoro con le giovani generazioni. Per facilitare l'espressione libera e la partecipazione si dovrebbe anche essere in grado di discutere in pubblico problemi di salute riproduttiva, con un approccio franco e non imbarazzato, ma sensibile. È inoltre necessaria la capacità di relazionarsi bene con bambine e bambini, adolescenti, in modo empatico e non giudicante.

Chi facilita deve essere in grado di produrre un'esperienza di apprendimento partecipativo in cui tutte le studentesse e gli studenti si rendono disponibili ad insegnare e a imparare, attraverso il racconto, la condivisione, la discussione e il feedback.

Per svolgere una facilitazione efficace si deve:

- vedere studentesse e studenti come esperti, con informazioni e abilità da condividere, piuttosto che pensarsi come unici portatori di sapere nella stanza;
- pensare a tutte e tutti nel ruolo di studentessa/studente/insegnante, ci si rende disponibili ad imparare e insegnare indistintamente dal ruolo;
- non pensare a studentesse e studenti come a teste vuote da riempire con la conoscenza di chi insegna;
- credere che le persone imparino facendo, sperimentando, praticando e ascoltando

le opinioni di tutti e non che le persone imparino memorizzando, ripetendo e registrando informazioni;

- adottare un approccio di *problem posing* e non solo di *problem solving*, per cui una situazione può prevedere più risposte e non solo una sola risposta esatta;
- incoraggiare la partecipazione di tutte e tutti nel processo di apprendimento senza adottare politiche di controllo o imposizione.

Oltre ad attività preventive per favorire il pensiero critico sui temi legati alla violenza di genere, è necessario familiarizzare con modalità relazionali capaci di riconoscere e sostenere situazioni di disagio, abuso educativo o abuso e violenza che possono manifestarsi a scuola. Riportiamo ad esempio alcuni comportamenti che sostengono i soggetti vulnerabili in difficoltà e incoraggiano la comunicazione di stati di disagio (cfr. riquadro 22.3).

RIQUADRO 22.3

Suggerimenti per denunciare la violenza (per studenti e docenti)

1. Quando possibile, parlare con l'autore di un comportamento violento e comunicare che il suo comportamento violento è inaccettabile.
2. Tenere un registro degli incidenti critici. Ad esempio, se qualcuno ti colpisce o ti minaccia mentre vai a scuola, annota dove succede, l'ora e la data in un diario.
3. Se un'amica ha subito violenza, puoi supportarla andando con l'amica a comunicarlo ad un adulto di fiducia.
4. Anche se alcuni adulti potrebbero non credere alle denunce di maltrattamento e abusi educativi e ciò potrebbe farti stare male, dovresti continuare a provare fino a quando qualcuno non ti aiuterà. Questo può richiedere resilienza e coraggio.
5. Nessuno dovrebbe chiederti di guardare foto di violenze, di nudo o "sexy" (o film, nastri ecc.) o foto che ti mettono a disagio. Se qualcuno ti chiede di guardare qualcosa che ti mette a disagio, informa un adulto di fiducia.
6. Se un adulto a scuola o fuori ti chiede di incontrarti dopo la scuola o quando non c'è nessuno, assicurati di dire a qualcuno dove stai andando. Dovresti dirlo ai tuoi genitori, a una/un insegnante o a una/una compagna/o di classe.
7. Fai attenzione quando accetti regali o favori da adulti. A volte gli adulti potrebbero usarlo per attrarti e ciò potrebbe portare a violenza, abusi educativi o abusi sessuali.
8. Se sei stata/o abusata/o o hai subito violenza, non incolpare mai te stessa/o. Non è colpa tua. Dovresti parlare con un consulente o un adulto fidato in grado di aiutarti.
9. Se tu o qualcuna/o che conosci è stata/o maltrattata/o o ha subito violenza, dovresti dirlo a qualcuno. Non è necessario tenerlo segreto.
10. Dovresti sempre parlare quando ti senti in pericolo o quando qualcuno che conosci è in pericolo.
11. Se un'amica o un amico ti dicono che hanno subito violenza o abusi, cerca di non apparire scioccata/o, incoraggia a dire ad un adulto di cui si fida quanto accaduto; non tenerlo per te, dillo ad un adulto di fiducia. È importante che la persona sia messa al sicuro e che l'abuso non continui a verificarsi. Aiuta il tuo amico a cercare un adulto che ascolti e aiuti.

Fonte: tradotto e riadattato da Reyes, Kelcey, Diaz Varela (2013).

22.6.6. AZIONI CHE DANNO CONFORTO

1. Rendersi immediatamente disponibile per fornire assistenza e supporto.
2. Portare, in modo discreto, la persona che ha manifestato un disagio in un luogo sicuro, fuori dalla stanza, lontano dalla sua o dai suoi coetanei, per facilitare la comunicazione di possibili disagi.
3. Assicurarci che il luogo educativo o di cura sia sicuro e non sia vissuto come una minaccia.
4. Concentrarsi sui bisogni della persona coinvolta. Chiedere cosa vorrebbe fare al momento: ad es. tornare a casa, non partecipare alla lezione, ma rimanere in un'altra stanza, non partecipare alla lezione e sedersi fuori o in un'altra posizione all'interno della classe, parlare con un consulente o qualcuno di supporto (immediatamente o il giorno successivo ecc.).
5. Essere non giudicante. Fornire supporto e informazioni indipendentemente da sentimenti, credenze o atteggiamenti personali.
6. Non sopraffare la persona con informazioni, domande o consigli. Non dare per scontato che le altre e gli altri siano pronte/i a chiedere aiuto.
7. Ascoltare ciò che la persona sta comunicando. Fornire comprensione, supporto e assistenza. Non tentare di spiegare come ci si sente in alcune situazioni. Accettare e comunicare che è normale sentirsi turbati.
8. Essere flessibili per soddisfare i bisogni della persona e trovare soluzioni adeguate ed efficaci.
9. Mostrare interesse verso la persona in difficoltà, cercando di promuovere il suo benessere.
10. Avere sempre un riferimento di un consulente o una persona qualificata a disposizione per aiutare gli studenti a esprimere in privato i loro sentimenti.

22.7

La preparazione di un progetto educativo a scuola sui temi del genere e l'informazione per i genitori

L'informazione dei genitori e la personalizzazione di determinati moduli informativi devono avvenire prima dell'inizio di un qualsiasi progetto educativo. Come affermato in precedenza, nessun progetto educativo è neutrale e senza la creazione di un clima di fiducia e responsabilità può produrre anche effetti negativi.

22.8

Informare i genitori

I genitori o i tutori devono essere informati del progetto prima che le loro figlie e i loro figli inizino a fare attività focalizzate su tali argomenti. La comunicazione alle famiglie

può essere realizzata con varie modalità, dalle più formali (una lettera; cfr. riquadro 22.4) a quelle più informali e partecipative (un incontro).

La comunicazione deve essere sempre orientata al dialogo, anche nella lettera. Quindi non solo bisogna dare informazioni sul progetto, ma anche inserire contatti per accogliere e chiarire domande, dubbi, riflessioni. Comunicare con genitori e tutori e rispondere a qualsiasi domanda o dubbio è determinante sempre, a maggior ragione quando trattiamo temi che mettono in discussione norme sociali, conseguenti comportamenti familiari e relazionali. Alcuni genitori e tutori, ad esempio, potrebbero

RIQUADRO 22.4

Esempio di lettera da inviare ai genitori per informarli sui progetti e le ricerche promosse dalla scuola

Caro genitore (o tutore) di _____,

la nostra scuola vuole offrire un programma speciale per aiutare a prevenire e rispondere alla violenza di genere nelle scuole e nei dintorni. Questo programma utilizza il modello e i principi proposti a livello nazionale dal ministero dell'Istruzione e dal ministero delle Pari Opportunità. Il programma intende sostenere lo sviluppo di resilienza per rispondere alla violenza, studentesse e studenti pertanto saranno accompagnate/i nella discussione su come prendere decisioni sane e responsabili. L'istruzione è il primo passo per mantenere bambine e bambini sane/i e al sicuro dalla violenza.

Gli obiettivi del programma sono (da definire in base al progetto):

1. proteggersi dalla violenza di genere;
2. rafforzare la capacità di resilienza e recupero in caso di abuso e violenza;
3. sviluppare relazioni sane con coetanee/i e adulte/i.

Alcuni degli argomenti discussi riguardano la crescita emotiva e fisica della tua bambina e del tuo bambino, incluso ciò che costituisce violenza, diritti umani, abilità per prevenire la violenza, amicizie sane e corpi sani. Nella sezione sui corpi sani, studentesse e studenti discuteranno dei cambiamenti associati alla pubertà, ai sistemi riproduttivi maschili e femminili. Le informazioni che riceveranno sono informazioni fattuali che sono state predisposte consultando risorse internazionali e ministeriali.

Puoi essere coinvolto in ciò che tua figlia e tuo figlio stanno imparando nei seguenti modi: incoraggia le tue figlie e i tuoi figli a discutere con te domande o dubbi sull'argomento; parla con loro dei tuoi sentimenti ed esperienze durante l'adolescenza; conversa con loro dei tuoi valori e delle tue convinzioni.

Incoraggiali a condividere o discutere ciò che stanno imparando.

In qualità di educatrice/educatore ritengo sia interesse dei giovani fornire loro informazioni accurate e preziose, affinché possano diventare adulte/i responsabili e vivere una vita libera da violenza e abusi. Apprezziamo il tuo continuo supporto. In caso di domande o dubbi, contattaci, ne potremo discutere insieme.

Cordialmente,

Nome e cognome (del dirigente, del docente, dell'educatore di riferimento)

Informazioni di contatto (come scuola, organizzazione, indirizzo e numero di telefono)

Fonte: tradotto e riadattato da Reyes, Kelcey, Diaz Varela (2013).

sentirsi a disagio nel discutere problemi di salute riproduttiva con le proprie figlie e i propri figli a causa delle loro norme o tradizioni culturali. Alcuni genitori potrebbero temere che discutere di questi problemi possa incoraggiare le loro figlie e i loro figli a diventare sessualmente attivi. Alcuni non comprendono le connessioni con la violenza di genere o con il futuro professionale delle proprie figlie e dei propri figli.

Riferimenti bibliografici

- BROWN J. H., D'EMIDIO CASTON M., BENARD B. (2001), *Resilience Education*, Corwin, London.
- CATARCI M. (2022), *La prospettiva pedagogica emancipatrice di Paulo Freire*, FrancoAngeli, Milano.
- CYRULNIK B., MALAGUTI E. (a cura di) (2005), *Costruire la resilienza*, Erickson, Trento.
- FREIRE P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari alla formazione docente*, EGA, Torino.
- GARISTA P. (2006), *Educare alla multiculturalità per promuovere resilienza e benessere nel contesto scolastico*, in "La salute umana", 201-202, pp. 6-10.
- ID. (2014), *Resilienza*, in W. Brandani, S. Tramma (a cura di), *Dizionario del lavoro educativo*, Carocci, Roma, pp. 285-8.
- ID. (2018), *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- MALAGUTI E. (2005), *Educarsi alla resilienza*, Erickson, Trento.
- ID. (2011), *Donne e uomini con disabilità. Studi di genere, disability studies e nuovi intrecci contemporanei*, in "Ricerche di pedagogia e didattica", 6, 1 (<https://rpd.unibo.it/article/view/2238/1616>).
- ID. (2023), *Quasi adatti? Equità, diversità, inclusione e resilienza. Approccio multisistemico, socio-ecologico nella ricerca nel campo della pedagogia speciale e didattica speciale*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 22, pp. 5-32.
- MERTENS D. (2009), *Transformative Research and Evaluation*, Guilford Press, New York.
- MILANI P., IUS M. (2010), *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Cortina, Milano.
- PINTO MINERVA F. (2004), *Resilienza. Una risorsa per contrastare deprivazione e disagio*, in "Innovazione educativa", 7-8, pp. 24-9.
- REYES J. E., KELCEY J., DIAZ VARELA A. (2013), *Transformative Resilience Guide: Gender, Violence and Education*, World Bank, Washington.
- UNGAR M. (ed.) (2021), *Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change*, Oxford Academic, New York (<https://academic.oup.com/book/41117>).
- VACCARELLI A. (2016), *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- WALSH F. (2008), *La resilienza familiare*, Cortina, Milano.

È finito il tempo di violare Evoluzione storica di un progetto a scuola

di *Tiziana Bianchini, Francesca Stefani,*
*Nicola Papazafropulos e Massimo Fontanelli**

Il progetto *È finito il tempo di violare* nasce nel 2011 al Liceo delle scienze umane “Paladini” di Lucca per ricordare Alessandra Biagi, studentessa della scuola, vittima di femminicidio il 26 maggio del 2010. L'ex compagno, armato di un fucile a canne mozze, aspettò che la ragazza rincasasse per ucciderla e poi togliersi la vita.

Questo terribile fatto di cronaca scosse tutta la comunità scolastica facendo emergere l'esigenza di un confronto sulla percezione dell'identità di genere, sul rispetto dell'altro e delle diversità e sul riconoscimento dell'identità attraverso i vissuti emozionali e i desideri di ognuno.

In seguito, un fatto analogo colpisce Anastasia Stanewich, studentessa dell'Istituto “Civitali” di Lucca. Anastasia incontrò la morte per mano dell'ex compagno che, al suo ritorno in Ucraina, la spinse facendola precipitare dal quarto piano.

Queste tragedie spinsero l'Istituto “Civitali”, su iniziativa delle professoresse Enza Colatutto e Tiziana Bianchini, a cui si è in seguito unita la collega Francesca Stefani, a fermarsi per ricordare le due ragazze e per riflettere sulla violenza.

Questi importanti momenti di riflessione e dialogo vennero ripresi con costanza ogni anno, affrontando le importanti tematiche della violenza familiare, della violenza sessuale e della violenza su Internet. In questi percorsi di approfondimento sono stati illustrati gli elementi da riconoscere come segnali di pericolo in un rapporto, sono state evidenziate le caratteristiche comportamentali che possono indicare il rischio di un femminicidio ed illustrate le procedure comportamentali idonee per chiedere aiuto.

Nel tempo il progetto si è allargato: i due istituti “Paladini” e “Civitali” si sono fusi in un'unica scuola, l'ISI “Machiavelli”, che include anche un liceo classico. All'ISI “Machiavelli” si sono poi aggiunte altre scuole, tra cui l'ISI “Garfagnana” e il Polo “Fermi-Giorgi”, che dal 2017 è diventato il capofila del progetto.

Oltre alle scuole, fin dalle sue prime fasi il progetto ha coinvolto le associazioni

* Tiziana Bianchini, docente di Filosofia, Polo scientifico tecnico-professionale “E. Fermi – G. Giorgi”, Lucca; Francesca Stefani, docente di Psicologia, Istituto di istruzione superiore “N. Machiavelli”, Lucca; Nicola Papazafropulos, docente di Informatica, Polo scientifico tecnico-professionale “E. Fermi – G. Giorgi”, Lucca; Massimo Fontanelli, già dirigente scolastico, Polo scientifico tecnico-professionale “E. Fermi – G. Giorgi”, Lucca.

antiviolenza del territorio e altre istituzioni, tra cui ricordiamo la Questura di Lucca e il Senato della Repubblica.

Il contributo della Questura di Lucca è stato fondamentale per permettere ai ragazzi di conoscere le leggi e le iniziative sul territorio a favore dell'individuo. Questo canale di comunicazione attivo con le istituzioni ha reso più facile rivolgersi alle forze dell'ordine per chiedere aiuto per le ragazze ed i ragazzi in situazioni di difficoltà.

Il progetto, dal 2015, oltre alle attività in classe e agli incontri con gli esperti, ha previsto un percorso teatrale con gli alunni per rappresentare con il linguaggio del corpo i vissuti emozionali della violenza, subita e agita. Nella nostra esperienza, rappresentare con il corpo la sofferenza che proviene dalla violenza favorisce la catarsi delle emozioni.

Altrettanto preziosa è stata la visita nel 2018 al Senato della Repubblica: gli allievi sono stati accolti dalla senatrice Maria Rizzotti, membro della Dodicesima Commissione. Durante l'incontro le alunne e gli alunni hanno riportato le loro esperienze e i loro vissuti sul lavoro svolto durante il percorso. Hanno avuto anche la possibilità di ascoltare i principi della Commissione sulla violenza di genere e di fare domande, ricevendo ulteriori stimoli a portare avanti il progetto anche per diventarne testimoni verso i ragazzi di altre scuole.

La visita al Senato della Repubblica si è ripetuta, con simili modalità, nel 2019: nell'occasione gli allievi sono stati accolti dalla senatrice Valeria Valenti.

Le modalità di svolgimento dell'intero progetto si sono adattate alla situazione contingente: ad esempio, la pandemia di COVID-19 ha fatto sì che gli incontri formativi con la Questura di Lucca e con le associazioni sul territorio si svolgessero online.

Anche le tematiche affrontate si sono evolute nel tempo: l'importanza sempre più crescente di Internet e dei social network ha spinto ad affrontare le tematiche dell'identità digitale e del virtuale, favorendo l'utilizzo consapevole della tecnologia e fornendo agli studenti gli strumenti per riconoscere e combattere il cyberbullismo. In quest'ottica si sono uniti al progetto anche docenti di materie tecniche e tecnologiche.

Ma, seppure con i cambiamenti illustrati, sono rimasti invariati nel tempo gli obiettivi del progetto: formare nell'adolescente una cultura del rispetto e della salvaguardia delle individualità personale e degli altri, favorire la consapevolezza sulle differenze di genere, favorire la conoscenza delle iniziative legislative a tutela dei soggetti che subiscono violenza o atti persecutori (bullismo, cyberbullismo, stalking, violenza di genere), favorire la conoscenza delle modalità idonee per l'accesso a Internet, nella tutela della sicurezza personale, favorire l'espressione dei vissuti emozionali con il dialogo verbale e non verbale, riscoprendo il linguaggio del corpo, favorire le esperienze di gruppo e di confronto a livello cognitivo ed emozionale.

La finalità è sempre stata la creazione di un ambiente di benessere, dove ogni individuo possa riconoscere l'importanza del dialogo, anche digitale, per costruire un'interazione gratificante con gli altri.

23.1

Gli incontri con gli esperti

Un'attività particolarmente significativa è rappresentata dal lavoro sulle classi, attraverso incontri con esperti che hanno sempre previsto una parte informativa, grazie alla quale i ragazzi hanno preso coscienza della normativa esistente, delle caratteristiche di un eventuale comportamento di violenza contro le donne, del fenomeno stalking, della conoscenza dei tratti caratteriali delle personalità violente, della legislazione e della sua evoluzione, dell'identità di genere e dei conflitti rispetto all'immagine del sé.

Spesso queste tematiche sono state affrontate attraverso il racconto dell'esperienza personale di chi ne è stata direttamente vittima, attraverso la collaborazione con le associazioni antiviolenza del territorio, la Casa delle donne di Viareggio e l'associazione Luna di Lucca.

Gli incontri sono sempre accompagnati da attività in classe, sia di preparazione agli incontri che di riflessione su quanto trattato. In queste attività con i ragazzi è emerso come il mondo maschile fosse spesso connotato da un linguaggio più pratico e meno introspettivo a cui si è contrapposto quello femminile, connotato da un linguaggio con caratteristiche completamente diverse. Ci sono stati anche momenti di conflitto, ma la cosa importante è che attraverso il dialogo, il confronto, il lavoro per gruppi, operando sulle leggi che venivano di volta in volta presentate, si è creato un clima di vera collaborazione. La cultura del rispetto è nata proprio all'interno di questi gruppi, che si sono aiutati vicendevolmente per confrontarsi su queste tematiche. Da questo confronto i ragazzi, utilizzando le loro abilità, hanno analizzato i comportamenti che, pur non essendo fisicamente violenti, sono capaci di determinare sofferenze, lavorando anche su queste forme di violenza.

Osservando gli studenti, abbiamo notato come queste attività abbiano aumentato la capacità di autoriflessione e di analisi del proprio comportamento e di quello dell'altro. Questo è stato il piccolo successo del progetto: una maggiore comprensione a livello comunicativo e il confronto fatto con il dialogo, oltre all'apertura mentale verso prospettive completamente diverse, nel rispetto proprio della cultura dell'altro.

Spesso la fase di riflessione è stata portata avanti attraverso l'utilizzo del *role playing*, che permette di sviluppare nei ragazzi l'empatia verso l'altro assumendo atteggiamenti e comportamenti di chi subisce violenza e anche la conflittualità di chi commette violenza. La rielaborazione delle sensazioni emozionali degli altri ha permesso di migliorare nei ragazzi la comprensione dei meccanismi consci e inconsci alla base della violenza.

La fase di riflessione è stata spesso finalizzata in attività che hanno permesso ai ragazzi di esprimersi creativamente con la realizzazione di disegni, cartelloni, slide e video.

Per quanto riguarda le tematiche affrontate, come accennato in precedenza, c'è stata un'evoluzione ed un'allargamento: non soltanto all'identità di genere, ma anche ai comportamenti dello stalking e del cyberbullismo, che rientrano comunque tra le

forme di violenza visto che, sia offline che online, la donna è sempre il soggetto più discriminato. Si è dunque partiti dalla violenza di genere e dal femminicidio per arrivare ad altri tipi di violenza, come quella del linguaggio, verbale e su Internet, lavorando sull'analisi delle condotte sul digitale. Gli istituti che partecipano al progetto hanno attivato sportelli di ascolto sulle problematiche dell'adolescente in generale e, in particolare, su quelle inerenti alla violenza. Queste attività hanno purtroppo dato modo di constatare come nel tempo i comportamenti violenti, sia a livello di gruppo che individuale, anche online, stiano aumentando, segnale del fatto che i ragazzi spesso non conoscono la realtà comunicativa che utilizzano, rispondendo magari con immediatezza e ferendo moltissimi soggetti. Lo sportello offre dunque l'occasione anche per poter osservare, sia pur in piccolo, la realtà quotidiana nel periodo scolastico e dà modo di orientare le attività del percorso che facciamo con i ragazzi per cercare di avviare da subito un cammino di crescita e di confronto reciproco.

Tornando al corretto utilizzo della tecnologia e delle piattaforme online, questo è diventato particolarmente rilevante durante la pandemia di COVID-19, in cui spesso anche la vita scolastica ha subito una virtualizzazione. Se da una parte l'aumentato utilizzo del digitale ha dato l'occasione di favorire incontri online che dessero la possibilità di analizzare meglio la condotta digitale di alcuni soggetti, di contro le restrizioni hanno impedito di effettuare la consueta visita al parlamento e la rappresentazione teatrale.

23.2

Il percorso teatrale

Il percorso teatrale è stata la naturale evoluzione delle attività di *role playing* svolte in classe.

Le attività teatrali si sviluppano in quattro diverse fasi, di cui una trasversale all'intero percorso.

La fase propedeutica consiste nella creazione della "zona franca", in cui viene stimolata la consapevolezza corporea, il riconoscimento delle emozioni e la gestione dell'emotività. Vengono inoltre date alcune competenze tecniche: comunicazione efficace, ritmo e spazialità e tecniche di improvvisazione.

Nella fase di elaborazione performativa si procede a una scrittura collettiva, attraverso tecniche di brainstorming e prove di messa in scena. Si dà spazio all'ascolto, in un ambiente di non-giudizio, al testo vissuto, alla mappatura dei centri corporei e alle loro risonanze emotive, ai trasmettitori corporei della voce, al *setting* (interiore) e alla scenografia (esteriore), alla musica scenica, alla sceneggiatura (o canovaccio teatrale) e alla struttura performativa.

La terza fase prevede la vera e propria messa in scena, di cui viene curata la costumistica, la colonna sonora e l'attrezzatura scenica. Al termine del percorso si arriva alla performance pubblica, per sensibilizzare la comunità alle tematiche affrontate.

Per tutta la durata del percorso, una psicologa è a disposizione nel sostenere gli

alunni in particolari situazioni di disagio e facilita il confronto tra posizioni diverse all'interno del gruppo.

23.3

Gli incontri con le istituzioni

Negli anni si è sviluppato un clima di relazione positiva tra i ragazzi e le diverse istituzioni coinvolte nel progetto, venendosi a creare un confronto, in una prospettiva di dialogo e di rispetto reciproco.

La Questura di Lucca ha dato in diverse occasioni la disponibilità a collaborare con le scuole mettendo a disposizione il suo personale per incontri nelle scuole. Questi incontri si sono sempre rivelati molto utili per analizzare possibili condotte facilmente identificabili come negative per la relazione affettiva ed emotiva. I ragazzi hanno così avuto modo di comprendere alcune caratteristiche della personalità, ma anche le condotte da attuare per riuscire a fermare la rete delle violazioni, visto che spesso tra i giovani c'è anche una mancanza di conoscenza delle procedure per chiedere aiuto.

Anche le visite al parlamento sono state molto utili per rendere per i ragazzi meno astratte le istituzioni che svolgono un ruolo essenziale per i processi democratici. I ragazzi hanno potuto assistere in prima persona a dibattiti parlamentari e hanno avuto modo di instaurare un dialogo diretto con membri del Parlamento che hanno illustrato loro le attività del Parlamento e, in particolare, della Commissione sulla violenza di genere. Gli studenti hanno avuto la possibilità di fare domande, instaurando così un dialogo che ha reso davvero concreto ciò che fino ad allora avevano percepito come lontano ed astratto.

Ogni anno, al termine del progetto, era prevista una manifestazione di restituzione, alla presenza delle autorità. In questa occasione gli studenti potevano restituire quanto avevano appreso durante il progetto, di fronte alle loro famiglie, i compagni di scuola, gli insegnanti, il personale della Questura, i membri delle associazioni anti-violenza ed esponenti delle istituzioni, come ad esempio il provveditore di Massa e Lucca, sindaco e assessori dei comuni del territorio.

Durante la manifestazione finale, i ragazzi mettono in scena la rappresentazione teatrale che hanno preparato durante l'anno, esprimono le loro riflessioni sulle tematiche affrontate, mostrano in modo creativo, con le poesie, le slide, i video e i cartelloni che hanno realizzato, le loro riflessioni.

Si crea in tal modo un dialogo ricco e coinvolgente, perfettamente bidirezionale, tra giovani e istituzioni, studenti ed esperti.

In sintesi, queste attività hanno creato una contaminazione virtuosa tra le attività didattiche portate avanti dal docente e le voci di chi ha modo di dare soluzioni operative e gestionali, spesso anche complesse, tracciando una strada nuova, pratica e ritagliata sulle sue reali esigenze, ricca di prospettive, che si propone di mettere a sistema.

23.4

La partecipazione delle famiglie

Oltre agli studenti, il progetto ha visto la partecipazione delle famiglie. Inizialmente semplici spettatori delle performance degli studenti, i genitori sono stati sempre più coinvolti fino a partecipare attivamente all'organizzazione di eventi, come ad esempio il concerto che si è tenuto al Real collegio di Lucca il 14 dicembre 2019, volto a mantenere alta l'attenzione della comunità sulle tematiche della violenza di genere.

Riferimenti bibliografici

- COMOGLIO M., CARDOSO M. A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma.
- FREUD S. (1970), *Tre saggi sulla teoria sessuale*, Boringhieri, Torino.
- ID. (1978), *Alcune conseguenze psichiche della differenza anatomica tra i sessi*, Boringhieri, Torino.
- MELTZER D. (1986), *Il ruolo educativo della famiglia*, Centro Scientifico Editore, Torino.
- NILSEN N. P. (2017) *Forme dell'odio collettivo e psicoanalisi*, FrancoAngeli, Milano.

“Le pranzarole”. Prospettive e riflessioni di didattica teatrale per la comunità educante

di *Carla Arconte e Silvia Imperi**

24.1

Dalla ricostruzione storica alla rappresentazione teatrale

Quella che qui presentiamo è un'esperienza insolita, eppure replicabile, avviata a Narni su iniziativa del Comune e dell'Associazione Città di Narni, che avevano espresso l'interesse a realizzare una ricerca sulla storia delle donne che avevano abitato nel passato il territorio.

Per rispondere a quella esigenza si è iniziato ad organizzare, con la guida fondamentale della Società italiana delle storiche¹, un corso costituito da sei lezioni/laboratori (Narni, febbraio-aprile 2013) sulla metodologia della ricerca storica in una prospettiva di genere, aperto alla cittadinanza².

Al corso hanno partecipato circa quaranta persone, soprattutto donne, di varia provenienza professionale e formazione culturale. Al termine dei lavori è stato organizzato un momento di valutazione condivisa dell'esperienza da cui è emerso prepotentemente l'entusiasmo per il lavoro svolto e il desiderio di non disperdere il patrimonio di conoscenze acquisite, ma di mettersi alla prova in una vera ricerca d'archivio. Si è deciso quindi di proseguire con un nuovo progetto, in cui le e i partecipanti avrebbero potuto sperimentare la dimensione della ricerca storica sul territorio.

Nel corso del confronto ci siamo orientati/e per la ricerca su una realtà peculiare della città di Narni, anche alla luce del dato contingente che proprio in quei mesi era stato portato a termine l'inventario dell'archivio storico dell'Istituto “Beata Lucia”. Ma soprattutto, come ricorda Simona Buscella nella presentazione della pubblicazione scaturita dalla ricerca e dalla scrittura collettiva, nel dibattito interno al gruppo «è emerso chiaramente il peso che la presenza del brefotrofo Beata Lucia ha avuto per la vita comunitaria, ma anche le ambiguità delle sue rappresentazioni nell'immaginario comune, a un tempo perno e corpo estraneo rispetto all'identità e alla storia locale» (Arconte, Schettini, 2022, p. 6).

* Carla Arconte, storica indipendente; Silvia Imperi, drammaturga e regista, associazione Artò APS.

1. www.societadellestoriche.it.

2. *Storia di genere*, in *Enciclopedia Treccani*, https://www.treccani.it/enciclopedia/storia-di-genere_%28Dizionario-di-Storia%29.

La storia del brefotrofio ha attraversato il territorio e la comunità narnese dalle sue origini, quando fu fondato il 3 maggio 1739, data della festa del patrono di Narni san Giovenale, e intitolato alla beata Lucia, mistica carismatica vissuta tra la fine del Quattrocento e l'inizio del Cinquecento e nata a Narni (Matter, Zarri, 2012), fino alla sua chiusura nel corso degli anni Settanta del Novecento.

Se sul brefotrofio di Narni erano già stati prodotti e pubblicati studi e ricerche, relativi alla sua fondazione (Collosi, 1938; Tittarelli, Tomassini, 1994), diventava ora possibile estendere la ricerca a tempi successivi e soprattutto cercare di

restituire al territorio, profondamente segnato da questa lunga esperienza, il peso che la presenza del brefotrofio Beata Lucia ha avuto per la vita comunitaria [...]. Da una parte l'istituto veniva glorificato per le sue politiche assistenziali in tempi lontani, dall'altra era percepito con inquietudine anche in virtù di vicende di cronaca nera più o meno pubbliche a cui il suo nome è stato legato in anni più vicini (Arconte, Schettini, 2022, p. 6).

Si è costituito così un gruppo di ricerca volontario, non professionale, composto da circa quindici persone, coordinato dalla storica Laura Schettini, che ha lavorato per circa un anno e mezzo, incontrandosi una volta a settimana presso i locali dell'Archivio organizzato in piccoli gruppi di due-tre persone, sulle fonti individuate come interessanti. Per molte è stata una prima occasione di confronto con la ricerca storica e con la pratica dell'archivio.

I momenti di raccolta dei dati sono stati integrati da quelli di discussione e confronto intorno alle suggestioni e alle scoperte che le fonti ci offrivano, oltre che al confronto con la principale bibliografia sul tema dell'assistenza all'infanzia abbandonata nell'Italia moderna e contemporanea³.

Il periodo della ricerca era stato individuato, *in primis* perché il più ricco di fonti, nell'età liberale, tra il 1880 circa fino al 1925, ma soprattutto perché è in questi decenni che prendono forma intorno al brefotrofio narnese i fenomeni più interessanti e che meritavano di essere indagati, per comprendere il ruolo che questo istituto ha effettivamente svolto per e nella comunità locale, ma anche nel quadro delle politiche assistenziali italiane, dove per certi versi si presenta come un'esperienza peculiare. Il riferimento è al numero decisamente alto di assistiti cui questo piccolo istituto di provincia fa fronte, all'andamento peculiare del flusso di ammissioni che rimane alto anche quando altrove comincia a calare irreversibilmente, alle misure innovative di assistenza alla maternità illegittima qui praticate e alla sapienza con cui le donne del circondario hanno giocato con le "possibilità" offerte dal brefotrofio (*ibid.*).

Sono emersi così i rapporti di abbandono/riconoscimento tra madri naturali e figli illegittimi, le relazioni di custodia interrotte/continuative tra nutrici e lattanti, tra famiglie contadine e infanzia affidata, tra istituzioni e comunità.

Ed è proprio su alcune caratteristiche della relazione che si è stabilita tra la politica

3. Per la bibliografia si rinvia ad Arconte, Schettini (2022).

di assistenza prodotta dall'istituto e la agency delle donne del territorio che si è esercitata la prospettiva di genere, capace di leggere nell'aridità numerica e quantitativa delle fonti, un patto tra donne e brefotrofo, che realizza nuove norme, strategie, politiche di sostegno in un sistema di "porte aperte" (ivi, cap. 2).

Si può ritenere che, sempre nel rispetto di una metodologia scientifica, garantita dalla coordinatrice, l'ingenuità e la libertà di indagine insieme alla sensibilità personale abbiano ispirato il gruppo "non professionale" alla possibilità di cogliere gli elementi di novità presenti nell'organizzazione del brefotrofo narnese, grazie a un continuo confronto intorno alle suggestioni prodotte dalla lettura delle carte, fino alla possibilità di ricostruire "tracce di vita" (ivi, cap. 3). Fondamentale durante i confronti e le discussioni è stata la presenza di alcune narnesi che per età e per sensibilità potevano attingere anche a ricordi personali, memorie collettive tramandate, soprattutto nella campagna circostante, piccoli frammenti di storie individuali che raccolti insieme e riletti con attenzione potevano superare il livello dell'aneddotica e illuminare a ritroso i dati di archivio⁴.

Tutta questa intensa attività ha prodotto un testo, pubblicato nel 2015, capace di restituire la memoria di una grande esperienza territoriale, che può arricchire il complesso fenomeno dell'assistenza ai minori in Italia all'inizio dell'età contemporanea.

Come si accennava all'inizio, questa esperienza, peculiare nel suo genere, può essere assunta come possibile modello/traccia di ricerca per lavori di gruppo, anche in contesti didattici, in cui allievi di scuola media possono essere guidati alla lettura storica del loro territorio e/o comunità, sia questa un piccolo centro urbano o un quartiere di una vasta realtà metropolitana. Con la guida di docenti "esperti" possono provare l'esperienza della lettura dei documenti conservati in archivi pubblici o privati, più o meno antichi, scritti e/o orali, quindi la raccolta e la connessione dei dati, la ricerca del contesto storico e ambientale, il confronto tra passato e presente.

Ma soprattutto in un contesto didattico diventa stimolante un ulteriore passaggio creativo realizzato a seguito della pubblicazione, sul quale invitiamo a riflettere.

Sulla ricca base della storia del brefotrofo si è infatti sviluppato un ulteriore progetto: se, come dice lo storico Giovanni De Luna (2004), gli storici sono narratori che, a differenza degli scrittori, non sapendo inventare trame e protagonisti, li prendono dalle fonti documentarie e li organizzano comunque in un racconto, perché non fare un ulteriore passo verso la drammaturgia, capace di restituire memoria e produrre emozioni?

24.2

Azione preliminare

Nel 2018 il racconto storico diviene una "azione drammaturgica" ispirata alla pubblicazione, scelta operata dall'Amministrazione comunale di Narni e determinata dal

4. La ricerca dei dati in archivio si è fermata al 1925, per garantire la protezione e la riservatezza dei dati raccolti.

FIGURA 2.4.1

Oggetti e frammenti dalla storia del brefotrofia



Fonte: Associazione culturale Sator.

desiderio crescente di coinvolgere nuovamente ed ancor di più la comunità cittadina, facendola sentire protagonista vera e centrale dell'intera operazione.

A seguito di questo obiettivo si è scelto di raccontare lo spaccato di una qualunque giornata al "Beata Lucia", a cavallo tra le due guerre, sovrapponendo sia parti dei testi interni alla pubblicazione che documenti di archivio, proponendo una integrazione didattica ulteriore: le donne narnesi sono state invitate a produrre frammenti autoriali. Il lavoro, che aveva come obiettivo la trasposizione teatrale di una pubblicazione storica, è quindi iniziato attraverso un laboratorio di scrittura. È stato chiesto alle donne di operare una scelta tra alcuni degli aneddoti raccontati nel testo *Il brefotrofia Beata Lucia di Narni in età liberale: storia di progetti, donne e comunità*, proponendo prima un processo di immedesimazione narrativa e poi di improvvisazione teatrale. Le donne hanno scritto dei piccoli monologhi pensandosi come un personaggio scelto tra i vari descritti nei documenti e guidate da quesiti specifici: "come si sarebbe comportata? Quali sensazioni avrebbe potuto provare? Che tipo di oggetti poteva possedere?" (FIG. 2.4.1). Le donne hanno risposto con delle ipotesi che sono diventate, in sede di laboratorio, piccole azioni sceniche tradotte in testi individuali, monologhi per lo più, rielaborati in sede di scrittura attraverso sia il coordinamento di natura storica che quello drammaturgico/teatrale.

2.4.3

Il laboratorio emotivo ed intergenerazionale

A seguito di questa prima fase si è poi passati al secondo step, quello del vero e proprio laboratorio aperto a donne non solo di Narni, ma anche di altre città, come a ragazze e bambine. È stato il testo a chiamare chi desiderava approfondire. Il testo è quindi stato il primo elemento di incontro, lo spazio “virtuale” del reale, dell’affetto, della reciprocità. Questo è uno degli elementi più innovativi di tale progetto, insieme a quello preliminare del metodo di scrittura nato dagli archivi: il testo drammaturgico ha condotto le donne a scegliere un *alter ego* narrativo, scoperto tra le pagine scritte. Questo elemento è stato aggregante e determinante per la composizione del gruppo che dalle sole 7 donne narnesi attratte dal tema proposto e appassionate di teatro si è poi allargato a 5 adolescenti, 7 bambine e altrettante donne del ternano, che si sono avvicinate al progetto proprio leggendo la drammaturgia e i personaggi a loro più affini.

Generalmente un laboratorio teatrale si forma intorno ad un tema, attira perché è possibile esibirsi all’interno di esso, raramente perché ci si appassiona a delle storie di vita; il racconto però è risultato talmente coinvolgente da spingere addirittura alcune donne a portare le proprie figlie e alcune giovani ragazze a chiedere alle proprie madri di partecipare. Il “luogo laboratorio” si è così trasformato in uno spazio atto al dialogo attivo, al confronto più contemporaneo sui temi del femminile, alla riflessione attiva ed intergenerazionale, che ha permesso al progetto stesso di assumere ulteriori valenze sociali, grazie alle affinità e relazioni che si sono sviluppate tra le più piccole e le più grandi oltre le generazioni. Certo i temi della trasposizione teatrale risuonavano affascinanti: la condizione dei primi del Novecento, il coraggio di diventare madri nonostante tutto, di trovare in sé stesse e in una comunità punti di riferimento, la difficoltà di inserimento lavorativo, la povertà e la dignità che queste storie di vita testimoniavano, queste le peculiarità di questa storia che ha permesso, soprattutto alle adolescenti e alle bambine, di incuriosirsi e appassionarsi genuinamente.

Questo aspetto emotivo, intergenerazionale ha certamente creato un’occasione preliminare di grande apertura e il desiderio di farsi coinvolgere anche emotivamente dalle varie azioni che si eseguivano, facendosi trasportare dal proprio sentire istintivo. Quando l’*engagement* è anche emotivo, una storia di “terzi”, si riesce a traslare teatralmente con maggiore autenticità divenendo, il personaggio stesso, occasione di ricerca individuale e di confronto con i propri limiti e affinità. L’*engagement* si può definire quando vi è uno stato non osservabile di motivazione, eccitazione, interesse indotto da cause psicologiche, percettive e situazionali. Garantendo un protagonismo attivo dell’“attore” e richiamando sue proprie curiosità, memorie, similitudini con il personaggio e con la situazione circostante, l’attore stesso, se pur in questo caso amatoriale, può attingere per creare da sue proprie affinità, da un suo proprio sapere “implicito” che gli permette di accelerare processi di apprendimento oltre che di renderli maggiormente efficaci nella restituzione attraverso il personaggio (FIG. 2.4.2).

FIGURA 2.4.2

Alter ego narrativi scoperti e scelti dal testo drammaturgico



Fonte: Associazione culturale Sator.

Il successo quindi dell'operazione è stato certamente garantito dalla coerenza emotivo-attoriale che anche le giovani sono riuscite a trovare nella restituzione in scena. Non è un caso che anche uno dei più grandi pedagoghi moderni a livello teatrale, Jurij Alschitz, dica:

in teatro recitano soprattutto le persone che soltanto ad un secondo livello sono attori. Se si crederà ad una persona si crederà anche al personaggio che questa interpreta. Ecco perché la prima cosa da fare non è insegnare un ruolo ma istruire chi interpreta quel ruolo... non si deve educare un attore come fosse uno strumento obbediente alla volontà di qualcuno ma come un creatore, un compositore autonomo. L'istruzione dell'attore deve essere quanto più possibile simile a quella necessaria per la professione di regista e/o autore (Alschitz, 1998, p. 61).

Se pur queste donne e bambine abbiano interpretato ruoli storicizzati e circoscrivibili in un arco temporale, le tecniche laboratoriali e gli esercizi proposti hanno determinato una proposta didattica unica nel suo genere. Dopo la prima lettura così detta "a tavolino", si è continuato con esercizi volti a definire una "parabola esistenziale" che garantisse coerenza sia narrativa che emotiva ad ogni singolo personaggio.

Il momento del laboratorio quindi è diventato centrale per accrescere il significato

singolo e gestuale, dove il gesto è stato inteso come azione simbolica, capace di testimoniare da una parte cultura e dall'altra identità perché possiede, agli occhi dello spettatore, l'impossibilità della menzogna emergendo da un corpo vivo, in azione. Per gli "attori" coinvolti è stato però necessario imparare ad emozionarsi per emozionare attribuendo nuovi significati alle azioni come alla occupazione dello spazio scenico da parte del corpo.

24.4

Il corpo tra linguaggio prossemico e azione scenica

È l'antropologo Edward Hall che definisce prossemica la disciplina semiologica che studia i gesti, il comportamento, lo spazio e le distanze all'interno di una comunicazione, sia verbale sia non verbale. Tale disciplina diventa densa di significati utili nella fase di creazione di una vita simbolica del personaggio in scena e per aprire la strada alla consapevolezza della "verticale del ruolo", metodologia definita da Alschitz per declinare processi di autopreparazione dell'attore. Questa metodologia si muove su due fronti: quello orizzontale e quello verticale. Il fronte "orizzontale" è quello dove l'attore è impegnato a ricostruire, per mezzo di improvvisazioni sceniche, la sequenza di eventi oggettivi che caratterizzano il suo ruolo, immaginandosi unico protagonista della storia. Il fronte "verticale", invece, parte dalla ricerca di un tema (sempre indicato sotto forma di conflitto o domanda), presente nella drammaturgia del ruolo, che riesca a coinvolgere personalmente anche l'attore. Il risultato finale di questa lunga fase di lavoro porterà ad una drammaturgia personale, un sottotesto utile all'interpretazione scenica, formato dalla commistione tra il testo del ruolo e altri testi che parlano del tema prescelto. Le sue teorie sono state essenziali nell'azione di accompagnamento degli attori che da lui vengono considerati al pari di veri e propri ricercatori, aprendo così le porte del teatro non più solo a professionisti capaci di tecnica, abilità stilistiche nell'uso della voce e del corpo, ma ad una qualunque "persona" che, se guidata all'ascolto profondo di sé, può lavorare come un ricercatore/attore. Seguendo quindi questa "direzione" stilistica nella prosecuzione del laboratorio per arrivare in scena si è giunti con il gruppo a scandire vari personaggi che, se pur apparentemente indaffarati con azioni umili e quotidiane, sono stati capaci di evocare in sé una chiave poetica, visibile in sede di rappresentazione (FIG. 24.3).

24.5

L'occasione nell'imprevisto

L'incombere dell'emergenza sanitaria legata al COVID ha forzato il progetto a modificarsi ulteriormente, diventando una sorta di documentario, registrato a teatro, con un intervento di più macchine, di una regia video, di un montaggio e di una post-produzione. Questi ulteriori cambiamenti hanno forzato uno sviluppo stilistico ulteriore

FIGURA 2.4.3

Drammaturgia del ruolo e drammaturgia personale



Fonte: Associazione culturale Sator.

del progetto che da culturale si è aperto anche al sociale. È stato infatti promosso, oltre che dal Comune di Narni e dall'Associazione Città di Narni, anche dall'associazione Forum Donne Amelia. Tale associazione ha lavorato per estendere l'esperienza attraverso la partecipazione ad un bando regionale, "donne insieme per l'autonomia", in cui si sono affiancati al laboratorio narrativo teatrale già attivo una serie di laboratori professionalizzanti di inserimento al lavoro: fotografia, sartoria, formazione al lavoro e promozione del CAV (centro antiviolenza). Attraverso tale progetto altre donne, oltre a quelle coinvolte nello spettacolo, hanno potuto interessarsi alla storia e agli ulteriori aspetti della rappresentazione, acquisendo una vera e propria formazione al lavoro. In tal senso sono state individuate altre associazioni partner (Intessere, Sator, Legambiente) per sviluppare obiettivi e peculiarità sempre più distintive, legandosi costantemente all'esperienza che il gruppo di teatro stava svolgendo. Quindi il team di sartoria ha cucito abiti per la rappresentazione, quello di fotografia ha documentato l'intera operazione dalle prime fasi laboratoriali fino alla messa in scena (FIG. 2.4.4), mentre con Legambiente si sono promossi parallelamente i servizi forniti dal CAV, campagne divulgative relative alla cultura della parità di genere e alla prevenzione della violenza. Si sono costruiti percorsi di emersione per le donne vittime di violenza e di uscita dalla condizione di fragilità promuovendo azioni volte all'occupazione e alla promozione di una mentalità di imprenditorialità femminile, il tutto messo a corredo

FIGURA 2.4.4
Improvvisazione scenica



Fonte: Associazione culturale Sator.

dell'esperienza dello spettacolo stesso, passando da esperienza intergenerazionale ad occasione intercomunitaria. Il progetto quindi, che per una casualità contingente si è trovato a modificarsi in corso di realizzazione, ha continuato ad unire e aggregare contesti differenziati, creando una vera e propria cordata interterritoriale, incoraggiando l'inclusione sociale, quella lavorativa e il potenziamento dei talenti personali. Una ulteriore sorpresa è arrivata dall'iniziativa privata di un'altra associazione territoriale narnese A. C. Concertino, una associazione di musica che ha messo a disposizione due professioniste per "scandire" lo spettacolo. Questa azione spontanea, a titolo volontario, ha consentito di verificare ulteriormente come fosse sentito il tema del brefotrofia dall'intera comunità e come una collettività si sentisse coinvolta profondamente da questa operazione divenuta ormai emotiva oltre che storica. Parallelamente le donne, come le bambine, sono state chiamate ad utilizzare attivamente strumenti informatici e supporti digitali sia per le diffuse riunioni di tipo organizzativo sia per aiutarsi

vicendevolmente nella memorizzazione e messa in scena. Foto di copioni, incontri anche privati, occasioni di confronto via telefono tra le varie attrici piccole e grandi si sono creati proprio nel desiderio di arrivare a conoscersi e ad essere pronte, anche umanamente, per la prima vera prova collegiale: la giornata della performance, quando è stata registrata la rappresentazione e montata come presa diretta.

24.6

Conclusione profonda e visibile

L'emozione è stato il filo conduttore dell'esperienza, che soprattutto nel momento della registrazione è stata palpabile per tutte. Vestire gli abiti di queste donne del passato e incontrarsi davvero per la prima volta sul palco, dal vivo, in un'unica giornata, ha portato ciascuna di loro ad un grande livello di coinvolgimento e a volte di commozione. Sulla scena ciascuna di loro è riuscita a vivere su un doppio "binario", come lo definisce Alschitz: il mondo del personaggio da lui costruito e quello del proprio io, imparando a sentirsi anche e soprattutto in scena, ed è questo che è accaduto⁵.

Oggi tale esperienza così unica non è terminata, anzi ha posto le basi per la creazione di una vera e propria compagnia amatoriale stabile a Narni, "Le pranzarole", che continueranno ad occuparsi di traslare ricerche storiche in chiave teatrale, in personaggi di cuore e vita, visti e pensati oltre il tempo della loro stessa esistenza passata proprio perché ricchi del sentire contemporaneo delle loro accurate interpreti. Questo stile e questo metodo dalle piccole a grandi attrici di Narni non verranno abbandonati.

Riferimenti bibliografici

- ALSCHITZ J. (1998), *La grammatica dell'attore, il training*, Ubulibri, Milano.
- ARCONTE C., SCETTINI L. (a cura di) (2022), *Il brefotrofo Beata Lucia di Narni in età liberale. Storia di progetti, donne e comunità*, Viella, Roma.
- COLLOSI G. (1938), *L'ospedale della Beata Lucia dei proietti di Narni (brefotrofo)*, Tipografia Valenti, Narni.
- DE LUNA G. (2004), *La passione e la ragione, fonti e metodi dello storico contemporaneo*, Mondadori, Milano.
- HALL E. T. (1968), *La dimensione nascosta. Il significato delle distanze tra i soggetti umani*, Bompiani, Milano.
- MATTER A., ZARRI G. (2012), *Una mistica contestata. La vita di Lucia da Narni (1476-1544) tra agiografia e autobiografia*, Olschki, Firenze.
- TITTARELLI L., TOMASSINI F. (1994), *I progetti dell'ospedale Beata Lucia di Narni dal 1738 al 1859*, in G. Da Molin (a cura di), *Trovatelli e balie in Italia (secc. XVI-XIX)*, Cacucci, Bari, pp. 157-214.

5. <https://www.youtube.com/watch?v=rdPGXCNmD3c>.

Il progetto GET UP: integrazione di descrittori in ottica di genere e inclusiva nell'Atlante del lavoro

di *Sylvia Liuti e Chiara Palazzetti**

25.1

Dallo standard minimo di competenze di genere per chi opera nelle fasi di transizione all'aggiornamento dell'Atlante del lavoro

L'idea alla base della definizione di uno standard minimo di competenze di genere è che, definendo in maniera chiara e integrata rispetto ai repertori professionali già in essere in Europa le competenze attese dai/dalle professionisti/e delle fasi di transizione in materia di uguaglianza di genere, si determina un processo irreversibile di consapevolezza e acquisizione di conoscenza tale da rendere queste competenze finalmente visibili e per questo non più rinviabili. Si tratta finalmente di dare un nome, un'identità a quell'insieme di capacità attese, di prestazioni professionali che possono aiutare a fare la differenza in un ambiente discriminante, dove elevato è il rischio di non utilizzare appieno i talenti disponibili.

Dal punto di vista metodologico, le competenze di genere prese a riferimento sono quelle definite come un sistema complesso di abilità necessarie a concepire, condurre e attuare processi in grado di assicurare la realizzazione di pari opportunità tra uomini e donne (Baur, Marti, 2000).

Qualcosa che è evidente non si impara facilmente e, soprattutto, laddove la cultura imperante è ancora di tipo patriarcale, o, ad esempio, forzatamente *gender-neutral*, cioè non riconosce il valore delle differenze di genere, è poco accessibile, poco praticata e, appunto, ritenuta non qualificante la prestazione lavorativa (in questo caso specifico delle professionalità che operano nelle fasi di transizione).

Affinché dunque si potesse effettivamente includere, inizialmente in via sperimentale, la dimensione di genere nei descrittori che dettagliano le competenze attese da chi opera nelle fasi di transizione, è stata operata la scelta di riferirsi all'Atlante del lavoro e delle qualificazioni frutto del lavoro di INAPP (Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche) fin dal 2013, nell'ambito della costruzione del Repertorio

* Sylvia Liuti, esperta di politiche di genere nel mercato del lavoro e titolare *FORMA.Azione*; Chiara Palazzetti, project manager in ambito educazione, pari opportunità di genere e inclusione sociale, *FORMA.Azione*.

nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali (decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, art. 8).

L'Atlante del lavoro e delle qualificazioni¹ è infatti una mappa dettagliata del lavoro e delle qualificazioni che descrive i contenuti del lavoro in termini di attività (task, compiti ecc.) e dei prodotti e servizi potenzialmente erogabili nello svolgimento delle stesse. Rappresenta lo strumento fondamentale a cui il sistema di apprendimento permanente e per i servizi per l'occupabilità e l'apprendimento permanente si riferiscono nella definizione delle loro policy nell'ambito delle politiche attive del lavoro, della programmazione dell'offerta formativa, nonché per la referenziazione al Quadro nazionale delle qualifiche ed anche per l'attuazione dei servizi di Identificazione, Validazione e Certificazione degli apprendimenti non formali e informali, il riconoscimento dei crediti formativi, l'orientamento al lavoro.

La struttura ad albero dell'Atlante si basa su 23 Settori economico-professionali (SEP) oltre ad un'Area comune (processi di supporto alla produzione di beni e servizi) che a loro volta sono descritti per Processi, Sequenze di processo, Aree di attività (ADA). Queste ultime, a loro volta, sono dettagliate in singole attività, i prodotti e i servizi e le relative performance (risultati attesi), i casi esemplificati dei contenuti dell'ADA (schede di caso).

L'inclusione della dimensione di genere, quale fattore qualificante la prestazione attesa da chi opera nella fase di transizione, è quindi avvenuta all'interno dei descrittori di quelle Aree di attività (ADA) dell'Atlante del lavoro² relative alle sequenze di lavoro maggiormente afferenti alle suddette fasi di transizione, vale a dire:

1. Settore Servizi di educazione, formazione e lavoro; processo: Servizi per il lavoro, apprendimento e formazione professionale e, quindi, le sequenze afferenti all'orientamento informativo, l'orientamento al lavoro, l'Identificazione, Validazione e Certificazione degli apprendimenti non formali e informali, l'incontro domanda e offerta di lavoro;
2. Area comune; processo: Organizzazione, gestione delle risorse umane e sicurezza; sequenza: Gestione delle risorse umane, sviluppo organizzativo e amministrazione del personale.

Il lavoro svolto si è basato quindi sull'attribuire una "curvatura qualitativa" nei descrittori dei risultati attesi, per quelle specifiche sequenze di processo, declinandone la prestazione in ottica di genere e andando sia a rispondere ai dati di contesto sulle disuguaglianze di genere nel mercato del lavoro³ che ad offrire una concreta praticabilità delle competenze di genere da parte di chi opera nelle fasi di transizione.

A partire da questa prima attività, poiché UIL rientra tra i soggetti individuati dalla normativa di riferimento tra quelli deputati a contribuire alla manutenzione e

1. https://atlantelavoro.inapp.org/atlante_lavoro_dettagli.php.

2. https://atlantelavoro.inapp.org/atlante_lavoro.php.

3. Tra le varie risorse disponibili si segnala Eurostat: <https://ec.europa.eu/eurostat/cache/info-graphs/womenmen/bloc-2a.html?lang=en>.

all'aggiornamento dell'Atlante del lavoro⁴, ha potuto offrire insieme a FORMA. Azione, grazie alle attività svolte all'interno del progetto GET UP, un supporto esperto ad INAPP nella revisione di alcuni descrittori dei risultati attesi nonché nella formulazione delle schede di caso che, specificamente, dettagliano come introdurre e praticare principi di non discriminazione, inclusione e uguaglianza di genere nell'esecuzione di prestazioni afferenti ai processi "Gestione delle risorse umane, sviluppo organizzativo e amministrazione del personale", "Individuazione, Validazione e Certificazione delle competenze" e "Incontro domanda e offerta di lavoro e sviluppo dell'autoimprenditorialità".

Le procedure che sottendono alla manutenzione dell'Atlante infatti si pongono

l'obiettivo di alimentare ed accompagnare, grazie al coinvolgimento di soggetti a diverso titolo interessati e informati delle evoluzioni del mercato di lavoro in termini settoriali e/o professionali (come: enti bilaterali, camere di commercio, fondi interprofessionali, istanze settoriali, associazioni professionali), attraverso modalità trasparenti, semplificate e sistematiche, l'aggiornamento evolutivo del sistema (Mazzarella, Porcelli, 2017).

Dal punto di vista tecnico e metodologico si è scelto quindi di "qualificare" i descrittori dei risultati attesi con un'attenzione specifica al genere, ma anche all'inclusione e alla non discriminazione verso possibili altri fattori (età, orientamento sessuale, etnia ecc.; cfr. Makkonen, 2002), così da cominciare ad inserire fondamenti di conoscenza utili a rilevare l'importanza, *in primis*, delle pari opportunità di genere come fattore basilare e imprescindibile anche per modellare l'approccio al tema e, quindi, gradualmente andare a determinare prestazioni e capacità attente a tutte le diversità, quali fattori di potenziale discriminazione "multipla" ("addizionale e/o intersezionale").

25.2

Quali processi e aree di attività sono stati interessati dall'aggiornamento

Come brevemente menzionato, i processi e ancora più le sequenze interessate dall'aggiornamento sono quelle maggiormente pertinenti all'ambito di esercizio delle competenze di chi opera nelle fasi di transizione, vale a dire tutte quelle professionalità che supportano le persone nelle scelte di studio, formative, lavorative e di carriera, che offrono un servizio di ascolto, informazione, orientamento e ingresso nel mercato del lavoro o anche che reclutano, selezionano, inseriscono in aziende e accompagnano al proprio sviluppo professionale diversi soggetti.

4. Decreto interministeriale 30 giugno 2015 "Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13": <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/Documents/2015/Decreto-Interministeriale-30-giugno-2015.pdf>.

Nello specifico dunque ci riferiamo al processo “Organizzazione, gestione delle risorse umane e sicurezza” dell’Area comune e alle seguenti sequenze: “Gestione delle R.U. (anche politiche retributive)”; “Organizzazione e sviluppo organizzativo”; “Gestione delle politiche di sviluppo professionale del personale”; “Gestione della selezione del personale”; mentre con riferimento al processo “Servizi per il lavoro, apprendimento e formazione professionale” dell’Area Servizi di educazione, formazione e lavoro abbiamo lavorato sulle seguenti sequenze: “Individuazione, Validazione e Certificazione delle competenze ed in particolare l’Area di Attività Servizi di Placement”;

“Incontro domanda e offerta di lavoro e sviluppo dell’autoimprenditorialità” ed in particolare le Aree di Attività “Supporto all’individuazione e alla messa in trasparenza delle competenze” e “Cura degli aspetti metodologici per la valutazione delle competenze ai fini della validazione e/o certificazione”⁶.

La scelta di queste specifiche sequenze è dettata dai numerosi dati, studi e analisi che situano le maggiori discriminazioni di genere e non solo nel mercato del lavoro, nei luoghi di lavoro, nel momento delle scelte formative, professionali lavorative. Il lavoro è anche un generatore forte e imprescindibile di status sociale, una forma di riconoscimento e appartenenza a una comunità.

Andando nel pratico, se leggiamo i dati dello studio di ISTAT (2019) su “Gli stereotipi sui ruoli di genere e l’immagine sociale della violenza sessuale”, ancora diffuso è lo stereotipo che il successo nel lavoro sia più importante soprattutto per l’uomo. Il 32,5% delle persone tra i 18 e i 74 anni si dichiara molto o abbastanza d’accordo sull’affermazione che per l’uomo, più che per la donna, sia molto importante avere successo nel lavoro. L’opinione che gli uomini siano meno adatti a occuparsi delle faccende domestiche è il secondo stereotipo (31,4%), seguito dalla convinzione che sia soprattutto l’uomo a dover provvedere alle necessità economiche della famiglia (27,9%).

Se questo è lo scenario di riferimento entro il quale anche i/le professionisti/e delle fasi di transizione si trovano ad operare, diviene fondamentale dotarli/e delle competenze di genere atte a scardinare tali stereotipi. Altrimenti, facilmente, il tipo di domande che vengono poste, il tipo di suggerimenti e indicazioni per la scelta scolastica, formativa, professionale che vengono offerte ripercorrono tali stereotipi, riducendo la possibilità per le ragazze e le donne di ambire ad avere successo nel lavoro e, quindi, a concorrere per posizioni di lavoro sfidanti, di leadership che assicurino, appunto, successo. E questo è un lato della medaglia; poiché inoltre chi opera nelle fasi di transizione non solo è portatore/trice di stereotipi, ma si confronta con chi dall’altra parte è ugualmente condizionato dagli stessi (anche se i dati ISTAT ci dicono comunque che gli stereotipi sopra riportati sono minori nel caso delle persone più gio-

5. Per approfondimenti cfr. https://atlantelavoro.inapp.org/dettaglio_sequenza.php?id_sequenza=234.

6. Per ulteriori dettagli cfr. https://atlantelavoro.inapp.org/dettaglio_sequenza.php?id_sequenza=182.

vani), è presumibile che le donne e ragazze candidate si porranno in modo tale da non esprimere ambizioni al successo nel lavoro, dimostrando ridotte aspirazioni a lavorare, perché culturalmente la società sembra non contare su di loro perché provvedano alle necessità economiche della famiglia, portando come risultato una replicazione degli stereotipi nella relazione professionale candidato/a – selezionatore/trice (o orientatore/trice, HR manager ecc.).

Si è voluto inoltre fare un passo in avanti con il considerare non solo le differenze di genere, che pure sono il fattore primario di apprendimento fin dalla prima infanzia e di successivo consolidamento di stereotipi e atteggiamenti discriminatori, ma in generale i principi e le pratiche di non discriminazione e di inclusione verso le più varie diversità. Rendere visibili e pregnanti per lo strumento Atlante del lavoro i termini entro cui le prestazioni attese devono essere eseguite senza alcun dubbio né reticenza, perché considerate l'unica modalità con cui agire una competenza qualificata e adeguata all'attuale scenario economico, sociale e culturale, rappresenta il vero valore aggiunto dell'aggiornamento operato con riferimento a quegli specifici processi riportati nell'Atlante.

25.3

Descrittori e casi esemplificativi

In questo lavoro di collaborazione con i ricercatori e le ricercatrici di INAPP che lavorano all'Atlante del lavoro e insieme all'assistenza tecnica che li supporta, sono stati quindi revisionati i descrittori secondo quanto esemplificato nella FIG. 25.1, che si riferisce al processo "Organizzazione, gestione delle risorse umane e sicurezza" dell'Area comune e alla sequenza "Gestione delle risorse umane, sviluppo organizzativo e amministrazione del personale", ADA Gestione delle politiche di sviluppo professionale del personale.

Procedendo alla consultazione online dell'Atlante si può accedere a tutte le altre sequenze relative ai processi così aggiornati.

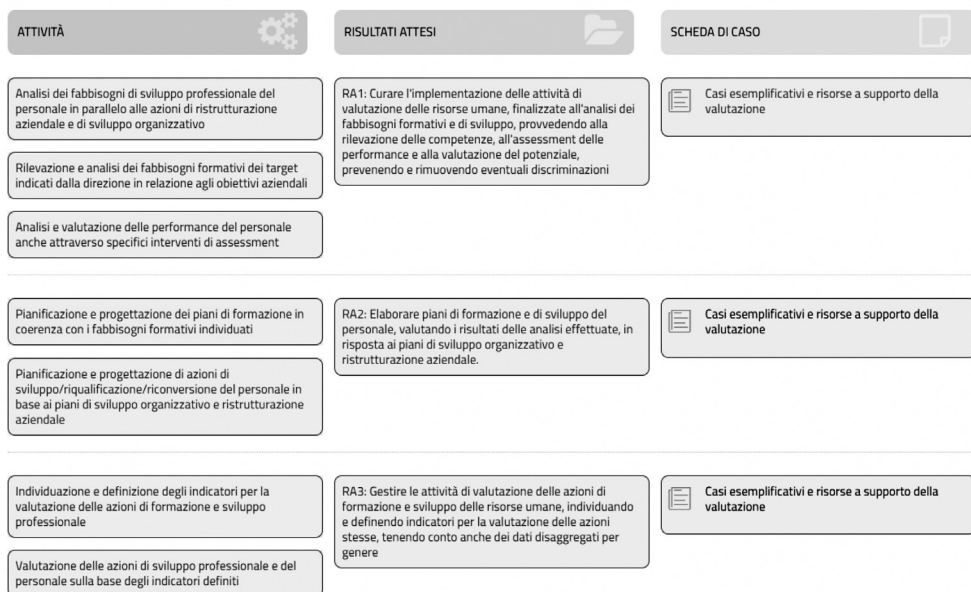
Restano infine da aggiornare alcune schede di caso.

Appare evidente quindi l'importanza di menzionare in maniera esplicita e con una adeguata terminologia come, dal punto di vista squisitamente qualitativo, le prestazioni attese si debbano eseguire in contesti di lavoro e processi operativi nei quali, appunto, le discriminazioni e le disuguaglianze di genere avvengono maggiormente. Ciò contribuisce a fare cultura e a generare conoscenza utile a prendere atto del valore del "come" svolgere la propria professione faccia la differenza, anche nel contrastare storture e atteggiamenti spesso dati per scontati, a danno delle/degli utenti e delle/degli stessi professioniste/i.

In quest'ottica sono state pensate anche alcune schede di caso ad integrazione dei descrittori riportati nell'Atlante del lavoro e per meglio declinare come agire la non discriminazione, l'equità e l'inclusione in quegli specifici processi di lavoro.

FIGURA 25.1

Gestione delle politiche di sviluppo professionale del personale



Fonte: ADA.24.03.04 (ex ADA.25.234.768).

25.4

Riflessioni sulla produzione di conoscenza sottesa al processo di aggiornamento in ottica inclusiva dei descrittori

Assumendo un'ottica di genere e inclusiva nei descrittori dei risultati attesi e delle relative schede di caso si contribuisce a produrre conoscenza rispetto a come le dinamiche del mercato del lavoro agiscano diversamente per uomini e donne e non solo, dando evidenza dei rischi di perpetuare i fattori discriminanti che lo caratterizzano, limitando ad esempio l'accesso a determinate professioni, per alcune persone rispetto ad altre (a partire sicuramente dalle differenze di genere, per arrivare anche alle disabilità, all'età, all'etnia ecc.).

Evidenziamo infatti che, successivamente al lavoro svolto con il progetto GET UP e all'intervento per la manutenzione dell'Atlante del lavoro relativamente ai processi sopra citati, condiviso con UIL nella persona di Milena Micheletti, in particolare, dall'intero gruppo di lavoro si è ritenuto di dover non solo guardare all'aspetto di genere, quanto piuttosto tener conto dei principi di equità, inclusione e valorizzazione delle diversità.

Vale a dire che, come già avvenuto per altre tematiche di rilevanza organizzativa, come ad esempio la conciliazione tra vita lavorativa e personale grazie alla preliminare

assunzione dell'ottica di genere, si portano alla luce bisogni specifici, la cui soluzione diviene

- un vantaggio di utilità collettiva, a prescindere dall'appartenenza di genere;
- uno spunto per prendere in considerazione anche le altre diversità sulla base di quello che diviene quindi un principio di equità e inclusione.

Infatti, grazie all'evidenziazione del bisogno prioritario delle donne lavoratrici di meglio conciliare gli impegni di cura con quelli lavorativi, nelle varie esperienze di conciliazione messe a punto dalle aziende, si è poi passati ad un principio di equità per tutti, per cui il tema è passato da una politica di pari opportunità di genere a una politica di ricerca del benessere delle persone nei luoghi di lavoro. Nello specifico caso dell'Atlante del lavoro, aver avviato una riflessione, a seguito dei risultati raggiunti dal progetto GET UP, sull'importanza di considerare le discriminazioni di genere e l'effetto negativo degli stereotipi nel particolare contesto delle fasi di transizione e delle competenze lì agite dalle professionalità che vi intervengono, ha poi esteso il ragionamento alle altre possibili forme di discriminazione, fino anche a considerare il fattore dell'intersezionalità (oltre, quindi, la dimensione di genere; cfr. Makkonen, 2002). Abbiamo in questo modo introdotto i concetti di equità, inclusione, non discriminazione e valorizzazione delle differenze laddove pertinenti e, comunque, in risposta anche ad un affermarsi continuativo del tema dell'inclusione sia nelle politiche di gestione delle risorse umane che nei sistemi sociali e del lavoro a livello territoriale.

In conclusione, la rilettura di tipo qualitativo adottata per i processi “Organizzazione, gestione delle risorse umane e sicurezza” e “Servizi per il lavoro, apprendimento e formazione professionale” dell'Atlante del lavoro facilita, a nostro avviso, l'emersione del tema dell'equità di genere e dell'inclusività come fattori distintivi e fondanti il sistema di competenze e professionalità che operano in questi processi. L'idea di fondo è che, una volta descritti e dettagliati anche nelle schede di caso, questi fattori qualitativi non possano essere più ignorati, ma anzi possano portare ad una maggiore intellegibilità dei sistemi di competenze e ad una auspicabile comparabilità degli stessi Repertori a livello europeo, anche rispetto a questi fattori distintivi, favorendo l'affermarsi di conoscenza e azioni concrete in risposta al bisogno di contrastare stereotipi e discriminazioni di genere nel mercato del lavoro.

In particolare, pensiamo che abbiano effetti in termini di:

- ideazione e progettazione di opportunità di formazione iniziale e continua, rivolta ai/alle professionisti/e che operano nelle fasi di transizione lungo il processo istruzione-formazione-lavoro;
- riconoscimento e validazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali ed anche attraverso esperienze professionali relative alla promozione delle pari opportunità di genere e dell'inclusione;
- revisione delle *job descriptions* e dei relativi compiti, evitando il linguaggio discriminatorio e la perpetuazione delle segregazioni settoriali di genere e non solo;
- miglioramento dei requisiti minimi dei servizi di orientamento alle scelte forma-

tive e lavorative di ragazzi e ragazze, nonché dei processi di selezione e sviluppo di carriera di uomini e donne;

- maggiore consapevolezza sull’impatto prodotto dalle discriminazioni di genere, etnia, orientamento sessuale, età, religione, altre abilità e dalle opportunità sottese alla valorizzazione delle stesse nei contesti educativi e professionali;
- rafforzamento dei meccanismi di cerniera tra il mondo delle imprese e quello delle istituzioni preposte alla definizione e all’aggiornamento dei profili di competenze, attraverso l’adozione di un comune linguaggio e una conseguente maggiore reciproca comprensione;
- possibilità di cambiare i sistemi di valutazione delle prestazioni delle professionalità target.

Riferimenti bibliografici

- BAUR E., MARTI M. (2000), *Kurs auf Genderkompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung*, Gleichstellungsbüro, Basel.
- BIEMMI I., LEONELLI S. (2016), *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- GHERARDI S. (1998), *Il genere e le organizzazioni. Il simbolismo del femminile e del maschile nella vita organizzativa*, Cortina, Milano.
- GOTTARDI D. (2007), *Le discriminazioni basate sulla razza e l’origine etnica*, in M. Barbera (a cura di), *Il nuovo diritto antidiscriminatorio*, Giuffrè, Milano, pp. 1-42.
- ISTAT (2019), *Gli stereotipi sui ruoli di genere e l’immagine sociale della violenza sessuale. Anno 2018*, 25 novembre, <https://www.istat.it/it/archivio/235994>.
- MAKKONEN T. (2002), *Multiple, Compound and Intersectional Discrimination: Bringing the Experiences of the Most Marginalized to the Fore*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- MAZZARELLA F., MALLARDI F., PORCELLI R. (2017), *Atlante lavoro. Un modello a supporto delle politiche dell’occupazione e dell’apprendimento permanente*, in “Sinappsi”, 7, 2-3, pp. 7-26.
- MAZZARELLA R., PORCELLI R. (2017), *Procedura per la manutenzione (aggiornamento e sviluppo) dell’Atlante del lavoro e delle qualificazioni con riferimento al Decreto interministeriale del 30 giugno 2015*, INAPP, Roma (<https://oa.inapp.org/xmlui/handle/123456789/161>).

Contro-narrazioni alla violenza di genere Rubrica di letture e altre narrazioni ai tempi dell'emergenza di *Patrizia Garista e Fausto Benedetti**

26.1

Le storie che curano in un'emergenza educativa

L'emergenza sanitaria appena trascorsa ha indotto e costretto molte persone all'interno della propria abitazione e del proprio contesto familiare, creando non poche difficoltà nella frequenza alle normali attività scolastiche o altri tipi di complicazioni nella conciliazione dei tempi di cura tra casa-lavoro.

In questa emergenza molti temi affrontati all'interno del progetto *Gender School*, che riguardano il contrasto alla violenza di genere e ad altre discriminazioni, riemergono come bisogni a cui dare urgentemente risposta da un punto di vista educativo.

A partire da questa prospettiva il progetto intendeva offrire, attraverso una "Rubrica di narrazioni" bisettimanale di suggerimenti per la famiglia, per gli educatori e per gli insegnanti, degli spunti per continuare ad accompagnare la costruzione di fattori protettivi nella relazione e nel lavoro educativo, resistenti alla violenza di genere.

A partire da narrazioni significative su vari argomenti che sono stati trattati nel progetto, in grado di supportare le competenze emotive, relazionali, resilienti, di auto-efficacia di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, genitori, tutor, educatrici/educatori e insegnanti, la Rubrica si proponeva di mettere a disposizione:

- suggerimenti di lettura per le varie fasce d'età;
- schede di film da vedere e commentare in famiglia;
- idee per attività didattiche;
- incontri telematici con esperti.

Attraverso la Rubrica si vogliono fornire evidenze di come l'esperienza della lettura fin da piccoli rappresenti uno dei fattori in grado di contribuire a creare benessere e resilienza, sostenendo lo sviluppo di molte competenze chiave nel processo di sviluppo di sé. La letteratura, infatti, può insegnare le verità etiche essenziali sulle relazioni, sul rapporto con la natura, sulla qualità di vita, la malattia, la disabilità, il modo giusto o sbagliato nell'affrontare la violenza, il dolore e la morte (Wooden, 2011). Bruner spiega che ovunque si guardi si possono riconoscere problemi che affliggono le persone in cui riconoscersi (Garista, 2017). Tutti noi connettiamo esperienze di malattia,

* Patrizia Garista, ricercatrice, INDIRE; Fausto Benedetti, dirigente di ricerca, INDIRE.

benessere, disabilità, violenza e normalità cercando di capirli, unendoci alle vite degli altri. Così succede quando come lettori ci accostiamo alla letteratura (Wooden, 2011).

Come spiega Federico Batini, la lettura può essere utile alla promozione del benessere per i suoi numerosi benefici in quanto è un

antidoto alla manipolazione narrativa altrui (della pubblicità, della politica); è una difesa dal pensiero unico (che costituisce il seme del pregiudizio), è uno strumento di costruzione e ricostruzione del Sé, e della propria vita, incrementa le competenze utili alla gestione del proprio futuro, potenzia le capacità di comprensione di se stessi e degli altri, rinforza la capacità di immaginazione. [...] molte sono le prove che testimoniano miglioramenti cognitivi correlati alla pratica della lettura e che evidenziano effetti di potenziamento di diversi ambiti della persona tra cui quello socio-relazionale, miglioramenti sulla capacità di gestione del proprio futuro, sul potenziamento delle capacità empatiche e di immaginazione (Batini, 2016, p. 123).

La lettura dunque gioca un ruolo fondamentale nel fornire nuovi schemi d'azione per la quotidianità, per creare situazioni di piacevole attività, di costruzione di relazioni positive, di gratificazione dei propri bisogni emotivi.

Alcune letture contengono parole di speranza e resilienza. Tra quelle dedicate ai più piccoli, *The Little Engine That Could* di Watty Piper, tradotto in italiano come *La piccola locomotiva che pensava di potercela fare*¹, ne è un esempio. Froma Walsh (2008), psicoterapeuta familiare, racconta dal suo punto di vista come la grande letteratura possa schiudere orizzonti, far intravedere possibilità che vanno oltre le immediate contingenze in cui ci muoviamo. Non a caso dal classico degli anni Trenta sono stati elaborati libricini di guida alla lettura per educatori, con la finalità di spiegare lo stretto legame da lei colto tra la lettura e la possibilità di generare speranza e resilienza. Cresciuta in un quartiere povero, i confini del suo mondo si sono schiusi grazie alla lettura, leggendo storie alternative allo stereotipo della principessa delle favole, come la biografia di Marie Curie, ha potuto immaginare altre possibilità di realizzazione e crescita, altri scenari per il suo futuro al femminile. *La piccola locomotiva che pensava di potercela fare*, uno dei libri che la madre le leggeva, era una storia di resilienza, ovvero del processo necessario ad attraversare crisi, traumi e stress per uscirne fuori imparando qualcosa di nuovo, pensando sempre di potercela fare. Le storie e le letture sono una risorsa enorme per lo sviluppo di resilienza (Garista, 2017).

26.2

Lettere e altre narrazioni

I libri e le storie offrono altri scenari e quindi sviluppano quelle competenze che ci permettono di capire meglio le situazioni in cui ci troviamo, prendere decisioni, orien-

1. Il racconto è stato tradotto in italiano da Patrizia Garista ed Elena Zizioli ed è stato pubblicato nel 2022 dalla casa editrice Anicia (Roma) nella collana da loro diretta "Lettere resilienti 0-99".

FIGURA 26.1

Gustavo Doré, *Cappuccetto rosso e il lupo*, incisione

Fonte: C. Perrault, *Il libro delle fate*, Tipografia editrice lombarda, Milano 1880. Fondo antiquario di letteratura giovanile, Archivio storico INDIRE.

tare le azioni, risolvere i problemi (Batini, 2011), o prendere tempo per decidere, come accade nella *negative capability* di Keats, ovvero nella capacità di fermarsi senza agire, ad esempio sospesi nella lettura per piacere o nella visione di un film.

Il lavoro sulle narrazioni può portare i temi del contrasto alla violenza dentro il curriculum, nelle discipline per riorientarle, recuperando l'intenzionalità educativa di tali azioni e riorientandola in una visione positiva, di costruzione di relazioni di fiducia e di competenze emotive, supportando i ruoli dell'immaginazione, della vicinanza, del desiderio e dell'amore. Anche in questo caso la lettura o le storie ci donano repertori per interpretare in modo critico le grandi narrazioni sul genere, sugli stereotipi, sul buono/cattivo e sulla vita, e spunti per riflettere sul proprio rapporto con gli altri (FIG. 26.1).

Le conoscenze che alimentano la resilienza e la resistenza all'influenza negativa di una possibile violenza infatti non derivano solo da un'esperienza diretta, ma anche dalle storie di cui siamo lettori/spettatori, o *spett-attori* se vogliamo, quali ad esempio quelle lette nei libri o viste nei film.

Riferimenti bibliografici

- BATINI F. (2011), *Storie che crescono. Le storie al nido e alla scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior, Parma.
- ID. (2016), *Perché la lettura è utile a promuovere il benessere*, in V. Alastra (a cura di), *Ambienti narrativi, territori di cura e formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 75-83.
- GARISTA P. (2017), *Lettura e salutogenesi*, in "Lifelong Lifewide Learning", 28, pp. 31-41.
- ID. (2019), *Lettura, salute e resilienza. Piccolo glossario pedagogico*, in "La salute umana", 272, pp. 27-30.
- WALSH F. (2008), *La resilienza familiare*, Cortina, Milano.
- WOODEN S. R. (2011), *Narrative Medicine in Literature Classroom: Ethical Pedagogy and Mark Haddon's "The Curious Incident of the Dog in the Night-Time"*, in "Literature and Medicine", 29, 2, pp. 274-96.

Gestire le relazioni e i conflitti in tempo di pandemia

di *Anna Maria Carbone**

La pandemia da COVID-19 ha prodotto un'innequivocabile rivoluzione nella vita di tutti. Famiglie abituate a disperdersi per gran parte della giornata si sono trovate a dover condividere tutto il giorno gli spazi vitali, sottoposte alla grande pressione generata dalla pandemia, e a dover riformulare *in toto* il modo di convivere ottemperando alle esigenze di tutti. Genitori in smart working e figli in DAD hanno dovuto rinegoziare territori e priorità, quando non addirittura hanno dovuto compiere scelte o provvedersi di risorse non sempre disponibili o facili da reperire.

Tutto questo ha innalzato il livello di conflittualità, aggravato dall'ansia di non sapere con certezza come sarebbe evoluta la situazione e in quanto tempo. Questa situazione ha inevitabilmente inasprito i conflitti esistenti e fatto emergere quelli latenti, aggravati dalla convivenza forzata il cui esito è stato spesso sfavorevole alle donne, che hanno sperimentato l'ulteriore svantaggio di non poter denunciare agevolmente gli abusi subiti.

In uno scenario del genere si è ritenuto utile fornire spunti e metodi per contenere i conflitti e allo stesso tempo stimolare la riflessione su quanto di buono poteva scaturire dall'emergenza, quanto di utile poteva derivare dalla necessità forzata di trovare formule nuove per convivere in modo sereno.

Quella che segue è una raccolta di scritti che hanno avuto come filo conduttore l'idea di utilizzare le circostanze eccezionali che tutti abbiamo dovuto affrontare in modo attivo e propositivo, cavalcando l'onda della novità per introdurre modi diversi di relazionarsi, per trasformare il momento critico in un'opportunità per allargare gli orizzonti e percorrere strade nuove, da utilizzare anche nel futuro.

27.1

Cambiare il mondo cominciando dalle parole

27.1.1. ELEMENTI DI SCENARIO E STRATEGIE CONCRETE

La questione della violenza di genere, a partire dalla Dichiarazione dei diritti delle donne¹ del 1791, si pone nell'ampio scenario politico, sociale e culturale che richiama la necessità di stabilire paradigmi fondanti nelle relazioni tra uomini e donne.

* Anna Maria Carbone, collaboratrice di ricerca, INDIRE.

1. Qui il testo integrale tradotto dal francese: <https://archiviomarini.sp.unipi.it/589/1/decla.pdf>.

La Dichiarazione universale dei diritti umani² del 1948 ha sancito l'universalità, l'invulnerabilità, l'inalienabilità e l'irrevocabilità dei diritti umani, intesi come istanze vitali imprescindibili appartenenti all'intero genere umano, senza distinzioni di sorta.

Oggi, nonostante esistano Convenzioni, Dichiarazioni e leggi che definiscono e sanzionano la violenza contro le donne, la cronaca mediatica riferisce ancora troppo spesso di atti, spesso estremi, ai danni delle donne che marcano la distanza tra le affermazioni di principio e i dati di realtà.

I fatti mediaticamente rilevanti, tuttavia, non sono che l'espressione estrema di processi che pervadono la nostra cultura e portano, in un crescendo di aggressività e rivendicazioni, alle eliminazioni fisiche di cui leggiamo sui giornali.

Sembrirebbe, quindi, che la violenza sulle donne sia ancora riconosciuta come tale solamente quando produce danni visibili, riscontrabili, misurabili dal punto di vista medico e clinico.

Se, invece, approfondiamo l'osservazione del concetto stesso di violenza cercandone il significato scopriamo che è un concetto molto più ampio rispetto ai soli danni fisici.

Il dizionario Treccani definisce "violenza" anche «l'abuso della forza (rappresentata anche da sole parole, o da sevizie morali, minacce, ricatti), come mezzo di costrizione, di oppressione, per obbligare cioè altri ad agire o a cedere contro la propria volontà»³.

Partendo da questa definizione, che include anche il linguaggio come strumento di abuso, è più chiaro il motivo per cui la psicanalista Marina Valcarenghi, nel saggio *L'aggressività femminile*, sostiene che «nessun gruppo è stato colpito nella propria identità in modo così diffuso e sistematico e per così tanto tempo» e, per questo, le donne «rappresentano l'unico caso di maggioranza perseguitata in quanto tale» (Valcarenghi, 2003, p. 7).

Era a questo concetto di violenza che si riferiva lo psicoterapeuta Marshall B. Rosenberg quando ha ideato e messo a punto il suo metodo, da lui stesso chiamato "comunicazione non violenta". Era alla violenza delle parole che pensava cercando un modo concreto di uscire dai meccanismi indotti dalla cultura e ripristinare un equilibrio, basato sul rispetto, nelle relazioni.

Se è vero che la comunicazione è la moneta di scambio attraverso cui creiamo e sviluppiamo le nostre relazioni con gli altri, allora è proprio dalla comunicazione, a cominciare dalla scelta delle parole, che si può partire per cominciare a modificare l'assetto culturale in cui nasce e cresce la violenza sulle donne.

Il metodo messo a punto da Rosenberg offre la possibilità di riflettere su come il linguaggio, spesso inconsapevolmente violento, esprime modelli culturali discrimi-

2. Qui il testo integrale in 4 lingue: http://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg8/file/DICHIARAZIONE_diritti_umani_4lingue.pdf.

3. <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/violenza>.

nanti e discriminatori da cui derivano le conflittualità esistenti tra maschile e femminile.

Per quanto attiene al tema della differenza di genere, Rosenberg sosteneva che i modelli educativi dominanti, in modi differenti ma con uguali nefaste conseguenze, allontanano i maschi e le femmine da sé stessi e li incoraggiano a sviluppare pregiudizi e schemi che li conducono inevitabilmente a porsi in modo antagonistico e rivendicativo gli uni rispetto agli altri. In altre parole, l'educazione di genere non fa che accrescere la distanza e l'incomunicabilità tra i sessi penalizzandoli entrambi nella misura in cui genera pregiudizi, aspettative e reciproche pretese fuorvianti.

Nello specifico, e per grandi linee, ai maschi viene proposto come valido il modello dell'uomo forte, coraggioso, privo di debolezze, sempre efficiente e capace, in grado di affrontare e risolvere brillantemente qualsiasi circostanza. Così impegnati a "salvare il mondo", i maschi non coltivano la loro intelligenza emozionale, non si occupano di gestire i loro sentimenti e imparano a delegare la soddisfazione dei loro bisogni ad altri, cominciando dalla famiglia d'origine e finendo con la partner femminile.

La violenza di questo modello consiste nel far crescere i ragazzi separati dalle loro emozioni e deresponsabilizzati sia rispetto alle loro reazioni emotive sia rispetto al soddisfacimento dei loro bisogni. È facile comprendere come questi "uomini che non devono chiedere mai" imparino a pretendere e come, di fronte a un rifiuto, possano sentirsi frustrati al punto da arrivare a comportamenti estremi.

Di contro, alle femmine viene proposto il modello della donna "angelo del focolare", che si realizza sacrificandosi per gli altri (il partner, la famiglia, i figli) e che, per questo, non solo è autorizzata ma incoraggiata a mettersi da parte per dedicarsi ai bisogni altrui. Anche alle ragazze dunque viene indicata la strada maestra della rinuncia a sé stesse, la presa di distanza dalle proprie istanze a favore di quelle degli altri.

Questo modello produce sentimenti di frustrazione e atteggiamenti di dipendenza poiché presuppone che ai bisogni delle donne debba provvedere qualcun altro, in assenza del quale non si possiedono risorse proprie da mettere in campo. Da qui all'identificarsi con rappresentazioni e sentimenti di incapacità e inadeguatezza il passo è breve.

Le donne che riescono ad occuparsi di sé stesse lo fanno a prezzo di gravi sensi di colpa, ricevendo spesso critiche pesanti quando non addirittura atteggiamenti palesemente oppositivi. Oppure, al contrario, diventano iperaggressive nel rivendicare i propri spazi e le proprie scelte.

Entrambi questi modelli educativi, così squilibrati nella distribuzione del potere e dell'autonomia, producono frustrazione e aggressività, la cui origine comune è la necessità di gestire i sentimenti di paura, rabbia e impotenza che la distanza da sé stessi e dalle proprie risorse personali inevitabilmente produce.

Paura, rabbia e impotenza spesso si concretizzano in atteggiamenti reciprocamente aggressivi e polemici a cui è sempre più necessario dare risposte "controcorrente" rispetto ai modelli violenti e/o autoritari dominanti.

«Un luogo al di là del giusto e dello sbagliato». L'obiettivo finale è «quello di

passare il maggior numero di momenti della mia vita in quel mondo di cui parla Rumi», scrive Rosenberg (2003, trad. it. p. 52).

In questa ottica il modello della comunicazione non violenta indica un modo di comunicare utile a favorire la connessione piuttosto che il conflitto, a creare le condizioni per un dialogo sincero, da cuore a cuore, in alternativa alle dinamiche sfidanti e competitive che, nell'attuale scenario, sembrano le uniche possibili.

La tecnica consiste in 4 passaggi progressivi: osservare senza giudicare, esprimere i propri sentimenti, individuare i propri bisogni insoddisfatti e formulare richieste chiare e accettabili.

In questo contesto i primi due sono fondamentali per realizzare un effettivo contrasto all'espressione discriminatoria e ai successivi comportamenti violenti.

Per cominciare ad eliminare la violenza implicita nel linguaggio quotidiano Rosenberg propone di eliminare dal lessico qualsiasi forma di giudizio, positivo o negativo che sia, mantenendo l'attenzione concentrata sui fatti. Ci invita quindi a parlare descrivendo ciò che una persona *fa* piuttosto che ciò che una persona *è*, a riferirsi ad episodi precisi invece di generalizzare, a evitare qualsiasi forma di astrazione e di deumanizzazione.

Applicando questa modalità di espressione è possibile eliminare gran parte degli stereotipi e dei pregiudizi svalorizzanti che le donne affrontano in ogni ambito della loro vita e che fanno da corollario alle molte forme di disparità di trattamento di cui sono oggetto.

Il secondo passaggio cruciale è quello che riguarda l'assunzione della responsabilità rispetto ai propri sentimenti, che è sempre personale.

Espressioni come "guarda cosa mi hai fatto fare" (invece di "ho scelto di fare..."), o "mi hai fatto arrabbiare" (invece di "quando tu... io mi arrabbio"), "mi trascuri" (invece di "vorrei che tu facessi questo per me"), fino alla terribile "te la sei cercata" (di cui non esiste un'alternativa accettabile), indicano uno scarico di responsabilità dei sentimenti inaccettabile e irricevibile.

Nessuno può essere responsabile dei sentimenti di qualcun altro, né, men che mai, delle azioni che da quei sentimenti scaturiscono. Eppure basta leggere la cronaca quotidiana di episodi a danno delle donne per ravvisare un sistematico ricorso a nessi di causa ed effetto in cui si cerca di ricondurre al comportamento della donna la ragione, quando non la giustificazione, delle azioni violente che subisce.

Queste narrazioni mediatiche non fanno altro che rafforzare le idee di dipendenza e di impotenza che tanti danni producono alle relazioni tra uomini e donne, o tra ragazzi e ragazze.

Restituire a ciascuno la responsabilità di ciò che osserva, di come interpreta ciò che osserva, delle proprie emozioni e delle proprie azioni interrompe la spirale della violenza basata sulla frustrazione di sentirsi intrappolati dentro schemi insostenibili.

Le indicazioni di Rosenberg portano a costruire relazioni sane, basate sull'equanimità e sulla reciprocità e non sulla discriminazione che può far apparire legittimi comportamenti di sopraffazione, coercizione e abuso.

Questo processo ci aiuta a creare legami più profondi con i nostri cari, a donare noi stessi con gioia, senza ridurci a fare le cose per dovere, per obbligo, per senso di colpa, per vergogna, e senza cadere in tutte le altre trappole che distruggono le relazioni⁴.

Culture millenarie non si cambiano in una notte, lo sappiamo. Sappiamo anche che i cambiamenti avvengono per piccoli, a volte impercettibili passi. Eliminare i giudizi e imparare ad assumersi la responsabilità di ciò che si sente possono sembrare poca cosa, ma decenni di sperimentazioni in conflitti gravi nel mondo dimostrano risultati chiari ed evidenti.

Per cominciare a promuovere l'effettivo equilibrio nelle relazioni tra maschile e femminile possiamo scegliere come parlare, possiamo scegliere di eliminare la violenza dal nostro linguaggio distinguendo i fatti dalle interpretazioni, di agire da persone consapevoli, capaci e responsabili per realizzare un mondo in cui tutti abbiamo realmente gli stessi diritti.

27.2

Mediare i conflitti: quando a litigare sono gli altri

L'attività di mediazione in un conflitto rappresenta il tentativo concreto di andare oltre la logica dell'avversarietà per promuovere quella dell'alleanza, dell'accordo amichevole e condiviso. È la via maestra utile ad evitare che il rapporto tra i "litiganti" si deteriori fino alle estreme conseguenze della rottura definitiva.

La parola "mediazione", dal latino *mediare*, "aprire nel mezzo, dividere", è utile ad indicare un processo mirato a far evolvere dinamicamente una situazione di conflitto, aprendo canali di comunicazione che si erano bloccati.

Spesso all'origine di un conflitto c'è la volontà di vedere riconosciute le proprie ragioni anche a discapito del riconoscimento di quelle altrui. Gli esperti di negoziazione sanno benissimo che un conflitto risolto con un vincitore e un vinto produce un risultato di breve durata. Chi ha perso tenderà di rifarsi al più presto, innescando un nuovo contenzioso. È fuori dubbio che le vittorie ottenute con rabbia portano quasi esclusivamente ad una sconfitta a lungo termine, soprattutto per coloro che, sentendosi sconfitti e in qualche modo traditi, si ritireranno, conservando il sentimento di frustrazione per il conflitto successivo.

Queste considerazioni sono valide e applicabili ad ogni tipo di conflitto, a qualsiasi livello: tra fratelli, tra genitori e figli, tra insegnanti e alunni, tra familiari, tra colleghi, tra partner, nella vita e nel lavoro.

Quando veniamo chiamati, o ci troviamo coinvolti, in un conflitto altrui possiamo scegliere se assumere la parte del giudice o quella del mediatore, sapendo bene che l'una, più veloce, rischia di produrre risultati di breve durata, mentre l'altra, più

4. <https://www.youtube.com/watch?v=l7TONauJGfc&t=4049s>.

impegnativa, comporta uno sforzo che, nel medio-lungo periodo, porta a soluzioni più durature.

Pur producendo risultati apparentemente analoghi, la posizione del mediatore è sostanzialmente diversa da quella del giudice che applica una serie di criteri definiti a priori, valuta, esprimendo giudizi di merito, le rispettive ragioni e stabilisce, emettendo una sentenza vincolante, come risolvere il conflitto. Le parole chiave dell'atteggiamento del giudice sono "autorità" e "potere".

Il mediatore, invece, facilita il dialogo tra le parti, agevola la discussione pacifica e costruttiva sull'oggetto del conflitto e consente loro di individuare e vagliare tutte le molteplici e possibili soluzioni del problema. Le parole chiave dell'atteggiamento del mediatore sono "ascolto" e "empatia".

L'obiettivo del mediatore è fare in modo che le parti ripristinino un comportamento collaborativo, rientrano in quella "connessione" che consenta loro di trovare spontaneamente soluzioni vantaggiose per entrambe.

Per poter svolgere il suo ruolo, il mediatore è esterno alle parti, ma non "fuori dal gioco". È "equidistante", o meglio "equivicino". Non parla al posto di qualcuno, nell'interesse di qualcuno o ancora con l'intenzione di far andare le cose in un certo modo piuttosto che un altro. Non ha autorità o potere in nome dei quali esercitare un giudizio. La sua sola autorità è di tipo morale, cioè è autorevole agli occhi delle parti e gode della loro fiducia.

Nel modello della comunicazione non violenta di Marshall Rosenberg (1998), il compito fondamentale del mediatore in un conflitto è quello di saper andare oltre l'oggetto del contendere, per intercettare quali bisogni delle parti chiedono di essere soddisfatti, cioè il reale interesse che ha prodotto il conflitto.

Anche se a volte appaiono complicati, gli esseri umani sono attivati generalmente da pochi bisogni elementari. Tutto il resto è una sovrastruttura collegata a ciò che abbiamo imparato, e che siamo capaci di vedere, sul modo, o sui modi, di soddisfare quel bisogno. Questi moventi primari sono:

- i bisogni fisiologici, di sopravvivenza;
- i bisogni di sicurezza;
- i bisogni di appartenenza e di affetto;
- i bisogni di stima, di riconoscimento, di successo;
- i bisogni di realizzazione di sé, della propria identità.

Questa, in ordine decrescente per impellenza, è la cosiddetta "piramide dei bisogni" elaborata negli anni Cinquanta e successivamente integrata da Abraham Maslow (1954), psicologo statunitense, che li ha classificati in ordine progressivo, nel senso che il soddisfacimento di ogni livello ci porta a focalizzare l'attenzione sul livello successivo.

Riuscire a individuare quali bisogni insoddisfatti sottendono alla lite significa riportare il conflitto nell'ambito della risolvibilità. Di solito, infatti, si litiga sul "modo" di soddisfare i bisogni, non sui bisogni stessi. Mentre il bisogno è insopprimibile, la

strategia per soddisfarlo può essere modificata in modo che sia ugualmente soddisfacente per tutti.

Ragionare sulle strategie una volta individuati i bisogni permette di passare dalla competizione alla cooperazione.

Per arrivare ad intercettare i bisogni è necessario tenere conto degli aspetti legati alla emotività delle parti e attivare l'empatia, cioè la capacità di immedesimarsi in modo benevolo nelle idee e nei sentimenti di ciascuna delle parti. «Quando le persone sono addolorate, spesso hanno bisogno di empatia prima di poter ascoltare quello che gli viene detto. [...] Soprattutto se c'è una storia di dolore, è importante offrire abbastanza empatia in modo che le parti si sentano rassicurate che il loro dolore è riconosciuto e compreso», scrive Rosenberg (1998, trad. it. p. 208).

È utile ricordare che essere empatici non comporta necessariamente l'approvazione delle tesi di qualcuno, ma solo la profonda comprensione. «Ognuno ha ragione per sé», scrive Jerome Liss (1996, p. 136), volendo dire che, dal proprio punto di vista, ognuno fa il meglio che può. Questa considerazione è importante per uscire dalle logiche tese a trovare il torto e la ragione, assumendo invece la validità soggettiva degli atteggiamenti e delle aspettative delle parti in causa.

Per riuscire nel suo intento il mediatore dovrà tenere a mente che la richiesta di ascolto è connaturata ad ogni essere umano: chiunque ha bisogno di essere riconosciuto dagli altri nella propria identità, nel proprio io e nelle proprie esigenze e difficoltà (in genere reali, a volte presunte...) ed aspirazioni.

L'arte di ascoltare può essere imparata. La strada verso la padronanza di quest'arte passa attraverso l'ascolto attivo, cioè un modo di ascoltare che non si limita a recepire, ma che "prende l'iniziativa" per stimolare e gratificare la controparte, e in tal modo testimoniarle riconoscimento. Per offrire questa testimonianza nel miglior modo possibile bisogna sforzarsi di non giudicare. Si accetta l'altro com'è, semplicemente lo si ascolta, e anzi gli si dimostra che si va oltre l'ascolto, che si punta a comprendere meglio le sue richieste e le sue aspettative.

In conclusione, il mediatore fa la spola tra i punti di vista dei litiganti, individua quali bisogni tentano di soddisfare e restituisce loro la possibilità di trovare accordi soddisfacenti. Nel farlo li ascolta senza giudicare, accoglie, comprende, sostiene il decifrare e distinguere i bisogni dalle strategie e, infine, collabora nella ricerca della strategia più adatta a soddisfare i bisogni di tutti.

Quanta più esperienza ho fatto nel mediare conflitti in giro per il mondo e quante più volte ho visto che cosa porta le famiglie a litigare e le nazioni a farsi la guerra, tanto più sono convinto che questi conflitti potrebbero essere risolti da bambini delle elementari. I conflitti potrebbero essere risolti facilmente se solo potessimo dire "Questi sono i bisogni delle due parti. Queste sono le risorse disponibili. Cosa possiamo fare per soddisfare questi bisogni?". Invece concentriamo i nostri sforzi sul de-umanizzarci a vicenda con etichette e giudizi, finché anche il conflitto più semplice diventa difficile da risolvere. La Comunicazione Non Violenta ci aiuta ad evitare questa trappola, aumentando così la probabilità di raggiungere una soluzione soddisfacente (Rosenberg, 1998, trad. it. p. 209).

27.3

Diritti degli uomini e antifemminismo

In tema di attenzione alla violenza di genere a danno delle donne l'attenzione mediatica è fortemente concentrata sugli episodi degni di finire sulle pagine della cronaca nera.

Molta meno attenzione viene invece dedicata al fenomeno, già molto diffuso ed in crescita soprattutto nelle fasce giovani, dei movimenti per i diritti degli uomini, le cui tracce abbondano in rete e che hanno ricevuto qualche attenzione mediatica in relazione al duplice omicidio dei fidanzati Daniele De Santis ed Eleonora Manta ad opera di Antonio De Marco. Reo confesso, il ventunenne ha dichiarato di aver ucciso la coppia perché li riteneva "troppo felici" mentre lui non aveva mai avuto una ragazza ed era molto arrabbiato per essere stato ripetutamente rifiutato. Questo tipo di motivazioni è l'eco di un movimento, quello degli "incel" (celibi involontari), che, partito dagli Stati Uniti, sta diffondendosi rapidamente anche al di qua dell'oceano.

In generale il movimento fa riferimento al Movimento per i diritti degli uomini (Men's Right Activism) differentemente declinati. Il fenomeno è stato definito "maschiosfera" (dall'inglese *manosphere*) per la prima volta nel 2009, diventando poi popolare a seguito della pubblicazione, nel 2013, del libro di Ian Ironwood *The Manosphere: A New Hope for Masculinity*. Molti dei temi attualmente portati avanti dal MRA si possono ricondurre alle tesi contenute nel libro di Warren Farrell *The Myth of Male Power* del 1993, che sostiene la tesi secondo cui le donne sono le vere detentrici del potere e che gli uomini sono il genere realmente oppresso e sucube.

Alle tesi di Farrell fa eco il pensiero di Paul Elam e del suo *A Voice for Men*, opinion leader MRA negli Stati Uniti, la cui pagina italiana non è più attiva, ma di cui si trovano abbondanti testimonianze su YouTube.

Centrale nella cultura MRA la questione del divorzio e della custodia dei figli, fronti su cui gli uomini sono sistematicamente penalizzati per "colpa" delle donne. Altri cavalli di battaglia sono le false accuse di stupro e di stalking, la violenza sessuale e quella domestica contro gli uomini. Tutti questi temi, che potrebbero essere oggetto di dibattito e di riflessione, sono invece trattati per dimostrare l'evidente egemonia femminile ai danni degli uomini, sempre più penalizzati, colpevolizzati e condannati dal pensiero dominante orientato a favore delle donne.

Una delle costole più significative del MRA è il movimento dei "redpillati", che trae il suo nome dal film *Matrix* del 1999, in cui al protagonista veniva offerta la pillola rossa per risvegliarsi alla vera realtà della vita.

Questo movimento parte da una serie di assunti pseudoscientifici basati sulle differenze biologiche tra uomini e donne per poi arrivare a dimostrare che le donne sono avvantaggiate in tutti gli ambiti e tutti i settori della vita civile e pubblica ad evidente, ingiusto e ingiustificato discapito degli uomini.

In Italia esistono forum, blog, pagine Facebook e Instagram dedicati all'argomento che hanno decine di migliaia di followers.

Interessante notare che tutti i blog precisano di non essere testate giornalistiche (e pertanto esenti dalle implicazioni civili e penali rispetto ai contenuti pubblicati che questo status comporta), di ammettere qualsiasi posizione, considerata responsabilità esclusiva di chi la esprime, e di moderare i commenti in modo blando oppure di non moderarli affatto. Nella maggior parte dei casi, infine, i nomi degli autori e dei promotori appaiono sotto pseudonimi o sono del tutto assenti.

Le dichiarazioni di intenti sono caratterizzate da forti ambiguità: da un lato si afferma di voler perseguire una effettiva parità tra i sessi basata sul reciproco riconoscimento; dall'altro si dichiara, più o meno esplicitamente, l'aperta ostilità verso il femminismo e, più in generale, verso la evidente predominanza del femminile ai danni del maschile, descritto come ingiustamente mortificato e denigrato.

Un altro aspetto dell'ambiguità è dato dal mettere insieme questioni giuridiche, che sarebbero passibili di revisione e di discussione a partire da dati di fatto, con questioni di principio e di visione della realtà che abbracciano tutti gli altri aspetti della convivenza civile.

Di tre di essi abbiamo letto le "dichiarazioni programmatiche" per rendere l'idea del tipo di cultura che diffondono e del tipo di approccio che suggeriscono.

Il primo è un blog chiamato "Coscienza Maschile", collegato ad un forum in cui uno dei promotori, che firma sotto pseudonimo, al termine del suo post sulle strategie e obiettivi del blog, scrive: «C'è bisogno di scatenare una nuova resistenza, una nuova opposizione sociale a questo infame sistema: questi sono tempi per una nuova Rosa Bianca, non meno necessaria di quella sorta al tempo di Hitler»⁵.

Nel post intitolato *Perché Coscienza Maschile* l'altro promotore, che firma anche lui con uno pseudonimo, espone le ragioni dell'esistenza del blog, scrivendo che «Coscienza Maschile nasce dall'iniziativa di alcuni attivisti per i diritti degli uomini, al fine di tutelare le ragioni maschili e promuovere idee e azioni per una società migliore». Proseguendo si leggono recriminazioni sulle questioni legate alla disciplina economica dei divorzi, alle condizioni dei padri separati e all'affidamento dei figli⁶ fino ad arrivare all'attribuzione delle responsabilità:

Le inique quote rosa e la demonizzazione dell'uomo da parte dei media, dipinto come inetto e violento, completano il quadro. Quello che si vuole distruggere però non è solo il maschio ma tutto l'universo che in qualche modo è riconducibile a lui.

5. Il testo integrale del documento è disponibile al link <https://www.coscienzamaschile.com/strategie>.

6. «Oggi l'uomo è oggetto di una discriminazione silenziosa, di cui non tutti sono al corrente. A partire dalle inique condizioni di separazione e divorzio: senza tener conto delle effettive responsabilità, gli fanno perdere la casa (che continua a pagare), gran parte del reddito obbligandolo a vivere nell'indigenza, talora per strada, pur continuando a lavorare per l'ex moglie, e spesso la possibilità di vedere i propri figli. I padri separati in Italia sono circa cinque milioni, di cui ben ottocentomila sotto la soglia di indigenza».

Più avanti le posizioni diventano più chiare:

Crediamo che il femminismo abbia un ruolo puramente distruttivo dei legami sociali, in particolare quelli familiari, fondanti della convivenza civile. Per questo siamo convinti che per tutelare i diritti maschili dobbiamo combattere tutti gli effetti del femminismo, non solo la piaga del divorzio e la riduzione degli uomini a non-persone, ma l'intero armamentario ideologico contrario alla comunità e alla stessa vita umana, che porta allo sfilacciamento del tessuto sociale.

A scanso di equivoci, poi, il manifesto dice che

Questo spazio di discussione è aperto a tutti, quindi non ci assumiamo la responsabilità di alcuna affermazione, salvo delle nostre. Non riteniamo opportuno censurare opinioni solo perché non le condividiamo o non si conformano al politicamente corretto.

Il secondo blog esaminato si chiama "La Fionda – l'Altro versante del vero". In questo caso i nomi dei 16 autori, tra cui 4 donne, sono noti.

Nel loro manifesto⁷, sui 10 articoli totali, 2 sono in aperta contrapposizione con le istanze femministe, di cui vengono indicati gli effetti che queste hanno avuto sulla società contemporanea:

7. La denigrazione del genere maschile e la sua arbitraria e infondata descrizione come violento, aggressivo, inumano e insensibile, come soggetto non degno di essere compreso nelle sue esigenze e desideri, nel suo diritto alla felicità e nella sua umanità, né degno di essere apprezzato e valorizzato per i suoi pregi e le sue eccellenze, e dunque come pienamente sacrificabile o secondario, è una mistificazione. Essa non trova riscontri nella realtà, bensì scaturisce da forzature politico-culturali imposte da un permeante estremismo ideologico e distruttivo, che trae benefici, privilegi, potere e risorse dall'indiscriminata colpevolizzazione del genere maschile, dal conseguente conflitto tra uomini e donne, e dalla distruzione delle loro comuni agenzie normative, la famiglia in primis.

8. Il femminismo, asserendo falsamente di lottare per la parità tra uomo e donna contro un asserito "regime patriarcale", in realtà conduce una guerra di annientamento della figura dell'uomo e del padre, con lo scopo di acquisire privilegi, primazie e vantaggi per una minoranza ideologizzata che si autodefinisce rappresentante di un'intera comunità connotata dal genere. Nel ritenere apertamente la metà maschile del mondo un nemico da combattere, il femminismo è il maggiore portatore di squilibrio e il maggiore ostacolo alla realizzazione di una piena e armonica parità tra uomini e donne.

Gli ultimi due articoli del manifesto suggeriscono una prospettiva di soluzione:

9. La dialettica tra gerarchia e inclusività è motore principale di evoluzione e miglioramento collettivo, a patto che a tutti gli individui senza distinzione vengano riconosciuti pari diritti e

7. <https://www.lafionda.com/manifesto>.

assoluta uguaglianza nelle condizioni di partenza, venendo con ciò respinta come inaccettabile l'imposizione di condizioni di parità negli esiti.

10. Il raggiungimento di pari diritti e doveri tra uomini e donne è possibile attraverso un percorso concorde, condiviso e comune tra i due generi, che avvenga senza alcun tipo di inquinamento ideologico, politico o economico. Obiettivo ultimo è che uomini e donne di buona volontà tornino a parlarsi, conoscersi, confrontarsi e riconoscersi per lavorare assieme alla costruzione di nuove modalità relazionali soddisfacenti e dunque per un futuro sostenibile e felice.

La pagina Facebook di questo blog si chiama "Stalker sarai tu" e ha più di 16.000 follower e oltre 14.000 like.

L'ultimo blog preso in esame si chiama "Il Redpillatore"⁸, il cui autore è sconosciuto, che in home page si definisce così:

La Redpill (tradotto "pillola rossa") dal mio punto di vista si può definire come una visione politicamente scorretta dei rapporti uomo donna.

Il termine deriva dal film *Matrix* (1999) ma ormai viene comunemente utilizzato come metafora per descrivere una scomoda verità, in contrapposizione alla bluepill (pillola blu) che invece è una *rassicurante bugia*.

Il redpillato, cioè chi si rispecchia nella visione redpill, cerca dunque di analizzare le relazioni sociali oggettivamente, valutandole obiettivamente per come sono. Cerca di fare un'analisi critica, sulla base delle evidenze scientifiche, senza lasciarsi eccessivamente condizionare da quella visione mainstream dei rapporti uomo donna che è inevitabilmente molto edulcorata e farcita di menzogne o comunque di false verità che fungono da lubrificante per far scorrere con meno attriti i rapporti tra gli esseri umani.

Il Redpillatore si propone l'obiettivo di dare voce a coloro che si considerano redpillati e di affrontare e discutere in maniera critica e senza filtri il tema dei rapporti fra uomo e donna. Il blog vuole essere un'oasi di pace dove discutere serenamente su temi che oggi troppo spesso sono considerati tabù.

Nella home page sono anche indicati i presupposti concettuali del pensiero Redpill, dei quali l'ultimo motiva ed esprime un attacco esplicito al femminismo:

Potere Sessuale

Il sesso è uno degli impulsi più forti della natura umana quindi avere un elevato valore di mercato attribuisce un potere a chi lo possiede. [...] La donna ha un potere sessuale mediamente superiore all'uomo, perché nel mercato sessuale sta dalla parte dell'offerta e possiede un bene per il quale c'è notevole domanda e scarsità di offerta (in tutte le specie di mammiferi del resto la femmina ha un valore superiore a quello del maschio). Questo le permette di ottenere tutta una serie di benefici in società che vanno ben oltre la facilità di trovare un partner sessuale di livello superiore al proprio.

Non tenere conto di questo aspetto (e delle differenze fra i sessi) in una società che all'apparenza vuole promuovere la "parità dei sessi" è semplicemente criminale ed è ciò che fa il

8. <https://www.ilredpillatore.org/2017/08/metodi-di-seduzione-e-redpillchi-sono-e.html>.

femminismo, che è la manifestazione più evidente del maggiore potere sessuale femminile e al giorno d'oggi si configura come un movimento suprematista volto a garantire alla donna il maggior numero di privilegi. Un uomo redpillato è dunque necessariamente antifemminista.

All'interno del blog è possibile trovare articoli su tutti i più diffusi argomenti del dibattito sul femminile, dal *catcalling* (che da molestia diventa galanteria se a farlo è un uomo bello) alla "mitologica cultura dello stupro", fino ad arrivare ai "vantaggi nascosti dell'essere donna", che sono evidenti già a scuola, dove i professori sono più benevoli verso le ragazze.

Su Facebook il gruppo "Il Redpillatore" è chiuso ed ha al momento 3.338 membri.

In conclusione, la dialettica tra maschile e femminile non si è ancora del tutto liberata dall'assunto che affermare i diritti di un gruppo debba necessariamente comportare la negazione di diritti del gruppo "avversario". Attraverso una retorica mirata a generare polarizzazione l'affermazione di un diritto viene indicata come "atto ostile" e non, come effettivamente è, come il riconoscimento di uno status basato sulla pari dignità. Nessun dialogo efficace può svilupparsi sul presupposto che da esso debbano scaturire classificazioni nei termini di "migliori/peggiori", "giusti/sbagliati", "vincenti/perdenti". Quello del reciproco riconoscimento e della reciproca legittimazione, come auspicato dalla Dichiarazione universale dei diritti umani⁹ del 1948 già dal Preambolo, è ancora un tema centrale per l'educazione alla cittadinanza consapevole.

Riferimenti bibliografici

- LISS J. (1996), *Insieme per vincere l'infelicità* FrancoAngeli, Milano.
- MASLOW A. (1954), *Motivation and Personality*, Harper & Row, New York (trad. it. *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 2004).
- ROSENBERG M. B. (1998), *Words Are Windows or They're Walls: A Presentation of Nonviolent Communication*, Puddle Dancer Press, Encinitas (trad. it. *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione nonviolenta*, Esserci, Reggio Emilia 1998).
- ID. (2003), *Getting Past the Pain between Us: Healing and Reconciliation without Compromise*, Puddle Dancer Press, Encinitas (trad. it. *Superare il dolore tra noi. La guarigione spirituale e la riconciliazione senza compromessi*, Esserci, Reggio Emilia 2013).
- ID. (2005), *Being Me, Loving You: A Practical Guide to Extraordinary Relationships*, Puddle Dancer Press, Encinitas (trad. it. *Essere me, amare te. Guida pratica per costruire relazioni straordinarie*, Esserci, Reggio Emilia 2007).
- VALCARENGHI M. (2003), *L'aggressività femminile*, Mondadori, Milano.

9. https://ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf.

Inviti alla lettura

di *Federico Longo**

Perché affrontare romanzi, o in generale libri di narrativa, se parliamo di studi di genere? Credo che le risposte si trovino, in parte, proprio nelle atmosfere e nei temi che ritroviamo nei libri qui brevemente presentati.

È quasi impossibile dare una risposta univoca se ci domandiamo, o se chiediamo ai grandi autori o ai critici, a cosa serve la letteratura oppure cos'è la letteratura (Sartre, 1948; Calvino, 1955; Nabokov, 1980; Dor, 2015).

Il tentativo non è nemmeno quello di inquadrare la narrativa in un'ottica di genere, percorso abbastanza nuovo, tanto più in Italia, dove non abbiamo ancora una parola che traduca l'inglese *gender* in ambito letterario senza che si confonda con la categoria di genere letterario (Marino, 2016).

Qui, più prosaicamente, si propongono sei letture che, con modalità diverse, disvelano piccole parti di umanità che vengono solitamente celate, libri che ci raccontano in quale mondo viviamo, guardato da un certo angolo visuale, non comune oppure tenuto nascosto.

In questo senso gli scrittori e, probabilmente, soprattutto le scrittrici ci possono guidare attraverso i loro sguardi non convenzionali. In un'intervista di qualche anno fa Mariano Luperini ha sostenuto che

uno scrittore cerca il senso, o il non-senso, della vita. Lo può cercare nella storia, nell'amore, in una vicenda privata o in una collettiva, o anche in una visione del mondo comunque verificata... Non importa dove, in quale tipo di storia, ma come, con quale rovello, con quale gioco formale, con quale profondità. Uno scrittore cerca comunque di capire in quale mondo ci tocca di vivere. Per questo continua a interessarci anche secoli dopo che ha scritto. Perché quello che scrive ci riguarda, riguarda il nostro destino, il significato che diamo alla vita, al nostro essere nel mondo¹.

Il nostro essere nel mondo non significa la volontà di trasformarlo, e questo è un'altra questione aperta in ambito letterario, significa, in primo luogo, farlo emergere, usare

* Federico Longo, collaboratore di ricerca, INDIRE.

1. <https://laletteraturaenoi.it/2017/03/08/intervista-di-filippo-la-porta-a-romano-luperini-che-cosè-la-letteratura-oggi/>.

e trasformare la lingua per dare delle possibilità a chi legge, infastidire, emozionare, modificare di qualche decimo di grado la temperatura corporea.

L'interpretazione è sempre lasciata al lettore, ma sta all'autore predisporre gli spazi entro i quali ci si può muovere; nei casi qui presentati sono spazi poco esplorati, ma che offrono suggestioni per il presente.

28.1

Guadalupe Nettel, *La figlia unica*

«È così difficile parlare d'amore. Con l'amore è come con la batteria: forse lo strumento più facile da suonare male insieme alla chitarra, ma certo molto più fastidioso», così scriveva Trevisan nel suo libro *Tristissimi giardini* (2010).

La figlia unica è un romanzo sull'amore, ma anche molto altro. Ci sono sobbalzi, attrazioni e distrazioni (tra madri e figlie per esempio), peripezie individuali e collettive che si muovono a Città del Messico, ci sono legami comunitari forti, esperienze politiche femministe, ci sono domande su quanto certe scelte siano condizionate dall'ambiente sociale e politico.

All'inizio del libro due momenti ci indicano una possibile strada per Laura e per la sua cara amica Alina, momenti dai quali si sviluppano poi le vicende che attraversano il romanzo.

Laura non vuole figli, ne è certa, non vuole rinunciare alla sua vita per un dovere sociale, anche se per qualche momento pensa di aver ceduto:

poi il mio istinto di sopravvivenza sopito ha reagito, e mi ha spinto a scendere dal letto. Sebbene stesse nevicando, sono corsa sul terrazzo ad accendermi una sigaretta. Mi sono detta che l'orologio biologico si era impossessato della mia ragione. Se non avessi trovato una strategia sufficientemente efficace per resistere, la vita che avevo costruito con così tanti sforzi avrebbe corso un grave pericolo. Sono stata zitta per tutto il fine settimana. Il lunedì mi sono presentata senza prendere appuntamento nello studio del mio ginecologo e gli ho chiesto di legarmi le tube.

Alina invece sta cercando da un po' di tempo di avere un bambino.

Una domenica pomeriggio particolarmente opprimente in cui lottavo per restare sveglia mentre correvo un articolo, Alina mi ha chiamato al cellulare.

“Ho una buona notizia” mi ha detto. “E volevo che fossi la prima a saperla.”

Non ha avuto bisogno di aggiungere altro. La conoscevo da anni e mi è bastato udire il suo tono di voce per capire che cosa mi avrebbe annunciato. Quando ha finalmente pronunciato la parola “incinta”, ho sentito un tuffo nel petto così simile alla gioia che mi ha sconcertato. Com'era possibile che fossi così felice?

Da questa apparente contraddizione prende l'abbrivo la storia che non parla di maternità ma di relazioni, di scelte o non scelte, di occasioni e opportunità che la vita

ci porta. È, per certi aspetti, un romanzo corale in cui i protagonisti, Laura, Alina, il compagno, la figlia Ines (nata con una rara e grave malattia genetica, incompatibile con la vita) e la bambinaia, la madre di Laura, i vicini di casa Doris con il figlio Nicolas – solo e pieno di rabbia –, cercano un proprio spazio, affrontano e reagiscono, a volte non senza difficoltà, allo scorrere dell'esistenza. La nascita di un figlio, la morte di un caro, l'innamoramento sono eventi straordinari e ogni volta ci portano qualcosa che non siamo in grado di prevedere, ma che tuttavia ci costringe a continuare a vivere e a mutare il nostro rapporto con noi stessi, con il mondo che ci circonda e con le persone con cui abbiamo un legame. Altre volte, ci racconta Nettel, i legami più forti nascono proprio in questi particolari momenti.

Ogni volta che riusciamo a ripensarci, ogni volta che riusciamo ad ascoltare, a reinventarci di fronte ai fatti che ci succedono si creano rapporti di empatia e sintonia che ci permettono di affrontare meglio la cruda quotidianità, anche, ma non solo, dal punto di vista politico. Infatti il romanzo trova lo spazio anche per raccontarci della difficoltà di essere donna in Messico, delle difficili condizioni di vita di buona parte della popolazione della capitale, di un sistema sanitario appannaggio dei ricchi.

28.2

Migranti, braccianti e discriminazione: *I nomadi* di John Steinbeck e *Ghetto Italia* di Leonardo Palminaso e Yvan Sagnet

Il periodo che stiamo attraversando, tra le tante situazioni di difficoltà e disagio che si sono venute a creare, ha riportato alla luce una questione che nel nostro paese non è mai stata affrontata alla radice. Mi riferisco alla cosiddetta regolarizzazione prevista per alcune categorie di lavoratori immigrati di cui si è parlato dopo lo scoppio della pandemia. Secondo il rapporto dell'ISMU in Italia ci sono circa mezzo milione di immigrati irregolari² e una parte significativa, circa 80.000, è impiegata nel settore agroalimentare³.

Leonardo Palmisano e Yvan Sagnet nel loro *Ghetto Italia. I braccianti stranieri tra caporalato e sfruttamento* (Fandango, 2015) hanno raccontato le terribili condizioni di vita e lavoro che sono costretti a subire migliaia di lavoratrici e lavoratori agricoli, spesso senza documenti, assoggettati a un sistema che non lascia scampo.

Lorendo Guadagnucci, a commento del libro, sulle pagine di "MicroMega" scrive:

le pagine più dolorose sono quelle dedicate alle piazze di Castellaneta e altre località pugliesi all'alba di una qualsiasi mattina d'estate: decine, centinaia di persone che vengono assoldate per due lire, caricate sul pulmino e portate nei campi. Sono dolorose in quanto ci riportano a

2. <https://www.ismu.org/comunicato-stampa-xxv-rapporto-ismu>.

3. <https://www.ismu.org/nuova-regolarizzazione-le-considerazioni-di-fondazione-ismu-comunicato-stampa-11-6-2020>.

un passato che credevamo superato. Evocano l'epoca eroica del sindacalismo alla Di Vittorio, ma oggi è peggio, perché i nuovi schiavi non hanno legami sociali che li uniscano, non vivono stabilmente in quei luoghi. Organizzarli è difficile, quasi impossibile”⁴.

La storia delle migrazioni, con il loro portato di speranza e di dolore, non è figlia della nostra epoca, da sempre uomini e donne si muovono per i più svariati motivi – soprattutto quello di cercare condizioni di vita migliori. Le descrizioni della contemporaneità, della vita di chi si trova a lavorare in agricoltura che ci offrono Palmisano e Sagnet sembrano prese da due libri dei primi del Novecento, seppur scritti in altri contesti geografici.

Mi riferisco in particolare a John Steinbeck, che nel 1936 scrisse una serie di articoli per il “San Francisco News” proprio sui braccianti agricoli immigrati in California. *Furore*, il suo libro più noto, è del 1939 e appare evidente che il viaggio personale e narrativo abbia avuto inizio proprio dalle sue cronache di pochi anni prima.

In questa stagione dell'anno, quando nelle vaste coltivazioni della California arriva il momento del raccolto – grappoli d'uva rigonfi, prugne, mele e lattuga e il cotone che matura in fretta – le nostre strade pullulano di lavoratori migranti, un gruppo di raccoglitori nomadi, colpiti dalla povertà e spinti dalla fame e dallo spettro della fame a vagare di campo in campo, di raccolto in raccolto, su e giù per lo stato, inoltrandosi un bel po' nell'Oregon e per un breve tratto nello stato di Washington (Steinbeck, 2015, p. 33).

Così inizia *Inomadi*, che raccoglie gli scritti di Steinbeck di quel periodo e le immagini e le sensazioni sembrano parlarci dell'oggi:

gli accampamenti abusivi si trovano in tutta la California. Quello tipico è situato sulle rive di un fiume, vicino a un canale d'irrigazione o lungo una via secondaria dove è disponibile una sorgente. Da lontano sembra una discarica cittadina, e potrebbe anche esserlo, dato che i materiali con cui è costruito provengono dalle discariche cittadine. Dappertutto si vedono stracci sporchi e rottami di ferro, e case fatte di erbacce, di latte schiacciate o di cartone. Solo avvicinandosi molto si capisce che sono case (ivi, p. 45).

Queste sono le condizioni abitative descritte da Steinbeck, che non sembrano diverse da quelle dei ghetti contemporanei, pensiamo a quello tristemente noto di Borgo Mezzanone, ma anche a tutte le altre baraccopoli sparse per la penisola⁵, invisibili solo in apparenza, ma che in realtà ospitano migliaia di persone che ora pongono una parte delle loro speranze nella regolarizzazione.

Claudio Giunta scrive:

i nomadi del titolo sono le famiglie che nel corso degli anni Trenta arrivarono in California dagli stati centrali, spinti ad est dalla siccità. Gli articoli contengono gli ingredienti che si

4. <https://www.nuovatlantide.org/ghetto-italia>.

5. https://www.agi.it/cronaca/migranti_baraccopoli_mappa-5009442/news/2019-02-16.

troveranno nel romanzo, ma senza le lungaggini e i moralismi di tante pagine del romanzo. I nomadi arrivano in California perché sperano di poter lavorare come stagionali nelle piantagioni (“Volete lavorare?”, è una delle domande che rintoccano, un po’ sinistre, in *Furore* e nel film di Ford)⁶.

Adesso le persone giungono spinte da qualche forza che le fa arrivare, ma oggi come allora troppo spesso sono costrette a soccombere di fronte all’ineluttabilità di un destino che sembra farsi gioco di loro.

28.3

Sofi Oksanen, *Le vacche di Stalin*

Sofi Oksanen è nata in Finlandia da padre finlandese e madre estone ed è una delle principali scrittrici del Nord Europa.

Anna, vent’anni, la voce narrante e protagonista del romanzo, condivide con l’autrice i tratti biografici e ci racconta quella che parafrasando Sayad (2002) potremmo definire la “doppia assenza”, vista da una giovane nata e cresciuta in un ricco paese europeo.

Perché Anna è una ragazza che non riesce a trovare una posizione nella società in cui vive che non sia di subalternità (sì, anche nella socialdemocratica e libera Finlandia molti stereotipi e discriminazioni faticano a cadere), si sente estone ma anche finlandese, ha uno stretto legame con entrambi i paesi – forse più simbolico che reale, proprio per l’impossibilità di riconoscere le sue origini.

E poi c’è la madre, attorno a cui ruota il romanzo, che se n’è andata dall’Estonia sovietica verso la metà degli anni Settanta, al seguito di un uomo che non amava e con la sola prospettiva di respirare un po’ di libertà. La scelta è frutto di una non scelta che alimenta la vergogna e il senso di colpa che la porteranno a tentare di nascondere *per sempre* la sua identità. Essere estoni, o più in generale donne dell’Est, in Finlandia, in quel periodo, significava essere considerate delle poco di buono. Anna viene educata a essere una finlandese perfetta.

Se qualcuno che conoscevamo davvero ci informava in anticipo della sua venuta mia madre si inventava qualche impegno, un viaggio impossibile da annullare. Tuttavia, a volte, era indispensabile accettare una visita che poteva tornarci utile. Ecco una cosa che mia madre odiava. Parlare estone in un paesello strafinnico. Passare per le strade di quel paesello in compagnia di estoni. Odiava il modo in cui le estoni si facevano notare per come ancheggiavano, per i sandali coi tacchi alti e il rosso vivo sulle labbra, mentre la maggior parte delle finlandesi indossava pantaloncini da ciclista con camicetta, jeans e scarpe da ginnastica, senza il minimo trucco. Ah, come odiava tutto questo, lei. Per fortuna io non ero tenuta ad accompagnarle in centro, né ai negozi o a visitare monumenti. Avrei potuto incontrare

6. <https://www.leparolele cose.it/?p=21394>.

qualche conoscente. E allora? Va' a saperlo. Magari Irene! In nessun caso mi sarei voluta imbattere in Irene. O in sua madre. Sarebbe stata la fine del mondo. Il diluvio universale (Oksanen, 2012, pp. 127-8).

Anna è irrimediabilmente figlia di questa impossibilità di *essere*, cade in una forma di bulimia e anoressia che lei chiama bulimaressia (tema che attraversa tutto il romanzo), si ritrova sola, divisa tra due paesi, due lingue, due mondi ai quali non sente di appartenere e si muove sul terreno sdruciolevole del confine che non può e non deve essere superato. Abusa del suo corpo quasi come se fosse una forma di liberazione, anche se in fondo sa che quella non può essere la strada.

La storia che Anna racconta è la sua, ma anche quella del rapporto tra estoni e finlandesi, quella della dominazione sovietica, dell'immigrazione e dell'apertura, della caduta. Lo fa attraverso la ricostruzione della storia della madre, di alcuni fatti avvenuti durante la Seconda guerra mondiale, quando l'Estonia fu occupata, e negli anni successivi pieni di terrore, lo fa attraverso le sue peripezie in Finlandia e nei numerosi viaggi dall'altra parte del golfo.

Le vacche di Stalin è un dramma sull'identità femminile e sull'incorporazione del male di chi ha subito una storia scritta da altri.

28.4

Sibilla Santoni, *Fiabe di ieri, oggi*

Fiabe di ieri, oggi di Sibilla Santoni, con illustrazioni di Ginevra Ballati, è un libro per bambini pubblicato dalla piccola realtà editoriale di Pistoria Etrù, che, come ci racconta l'editrice Alice Trippi,

nasce proprio con l'obiettivo di realizzare libri intesi come strumenti di diffusione di significati, bellezza e poesia ma anche ricerca e oggetti di sperimentazione e libertà, in cui bambini e bambine possano trovare parole e immagini che aprono porte, immaginari, fantasie. Ovviamente non esiste una costruzione del sé autodeterminato e libero se si resta ancorati alle gabbie degli stereotipi di genere e delle categorizzazioni arbitrarie che richiamano aspettative sociali normate e, oramai, del tutto anacronistiche. Le fiabe, da sempre, rispecchiano la cultura in cui vengono narrate e crediamo che oggi debbano essere ripensate nel nome dell'apertura e della curiosità alle differenze tutte.

Cappuccetto rosso, La bella addormentata nel bosco, Biancaneve e La Sirenetta vengono riscritte dall'autrice rispettandone i passaggi chiave, ma con alcune sfumature che le rendono meno inclini alla definizione dello stereotipo della donna salvata da un uomo, o di una donna che non si accetta per quello che è, con esiti poi nefasti, come nel caso della Sirenetta (nella versione di Andersen la Sirenetta diventa schiuma e si dissolve nel mare).

Santoni prova a destrutturare la morfologia della fiaba d'incantesimo che, come

sostiene Sanga, autore di importanti studi dal punto di vista storico e antropologico e del recente *La fiaba. Morfologia, antropologia e storia*,

hanno come protagonista un'eroina vittima, una fanciulla perseguitata, che subisce un incantesimo e viene salvata da un principe [...] nelle fiabe d'incantesimo l'eroina è femmina e subisce gli avvenimenti in maniera passiva: viene salvata dal principe, le viene tolto l'incantesimo, ecc. La fiaba d'incantesimo delinea una situazione di passività e di subordinazione dell'eroina vittima⁷.

Accanto a queste donne, ci sono figure femminili, quasi mai né mogli né madri, che invece sono malvagie oppure delle fate, perfide o buone, ma dotate di qualche potere magico che le rende irreali, quindi non donne in carne e ossa. Gli uomini, al contrario, sono sempre coraggiosi, belli, intelligenti, equanimi e pronti a mettersi in gioco per salvare la loro bella.

Il tentativo di Santoni è quello di ridare protagonismo alle figure femminile delle favole che sceglie, mettendo in primo piano principi quali l'autodeterminazione, la cooperazione, l'equità e la giustizia e, perché no, la felicità.

La soggettività delle protagoniste, il loro ruolo attivo, prende il sopravvento e muta il corso della narrazione: Cappuccetto rosso, Biancaneve, la Sirenetta e la Bella addormentata prendono in mano il proprio destino e riescono a raggiungere ciò che desiderano senza che per forza ci sia qualcuno a salvarle o a rendere tutto *magicamente* vero.

La rappresentazione della donna è molto cambiata nel corso degli ultimi decenni nei film di animazione per bambini, basti pensare, per fare due esempi, a Mulan e a Merida, la protagonista di *Ribelle*. Questo passaggio verso una poliedricità di sguardi è stato possibile anche grazie a lavori di riscrittura delle fiabe che, come scrive Levi Della Torre,

è una pratica diffusa nel mondo anglosassone, soprattutto ad opera di donne. Una per tutte, le *Transformations* (1971) di Anne Sexton, diciassette poesie ispirate ad altrettante fiabe dei Grimm, riscritture a cui l'autrice si sente debitrice per la loro influenza stimolante e liberatoria. Le fiabe sono testi aperti, come già scriveva lo stesso Jakob Grimm nel 1813: «tutte le fiabe sono state fissate tanto tempo fa, in infinite variazioni, il che vuol dire che non si fissano mai»⁸.

Santoni, senza grandi stravolgimenti narrativi, prova a immaginare un contesto diverso, un mondo in cui la fantasia rende tutti meno soli e più capaci di stare insieme, in una prospettiva in cui i ruoli non sono quelli dei testi che sono arrivati fino a noi, ma hanno sfumature vicine alla contemporaneità e offrono alle bambine e ai bambini e ai loro genitori una prospettiva nuova, più vicina a quello che dovremmo essere.

I disegni di Ginevra Ballati accompagnano, spaziando dal realismo all'immaginario, in un saliscendi, talvolta impervio, che dona sicurezza alle scelte dell'autrice.

7. <https://www.lettture.org/la-fiaba-morfologia-antropologia-e-storia-glaucosanga>.

8. <https://www.doppiozero.com/materiali/i-grimm-il-padre-di-cenerentola-e-altre-storie>.

28.5

Paola Masino, *Nascita e morte della massaia*

Nascita e morte della massaia è stato scritto alla fine degli anni Trenta del secolo scorso a Venezia, dove Masino viveva con il compagno Bontempelli, che era stato espulso dal Partito fascista e mandato lontano dalla capitale.

Il libro fu osteggiato dalla critica del regime (definito disfattista e cinico) e fu pubblicato, prima a puntate sul “Tempo” e poi per la prima volta da Bompiani, solo nel 1945.

Da bambina la massaia era polverosa e sonnolenta. La madre s’era dimenticata di educarla e ora gliene serbava rancore. Le ripeteva: “Che farai quando non ci sarò più? Verrà il giorno in cui m’avrai fatta morire di crepacuore; voglio vedere, allora, come te la sbrigherai da sola nella vita”. La bambina taceva, piena di cruccio contro sé stessa, destinata a tutti i costi a far morire la madre di crepacuore. Ossessa da quell’idea cercava in quanti libri o giornali le capitavano in mano casi di morte per afflizione. [...] Distesa in un baule che le fungeva da armadio, letto, credenza, tavola e stanza, pieno di brandelli di coperte, di tozzi di pane, di libri e relitti di funerali (quali fiori di latta di una corona, borchie di bare, veli di vedove, nastri bianchi con su scritto in oro AL CARO ANGIOLETTO, eccetera), la bambina andava quotidianamente catalogando pensieri di morte.

Così inizia la vicenda della massaia e già queste prime righe indicano che *la casa* non viene vissuta – da quella che ancora è una bambina – come ci si potrebbe aspettare e come una certa visione, solo maschile, presupporrebbe. Tutto nel libro, in fondo, già dal titolo, ruota intorno al focolare domestico, solo che Masino, giocando abilmente tra gli interstizi del naturale e del soprannaturale, concepisce una storia che fa apparire quel focolare come una dimensione onirica, stravolta, quasi allucinata, ma con una critica sociale profonda che ci riporta a un certo realismo. Anche la scrittura si muove tra varie sfumature, dalla fiaba alla pagina di diario, fino alla scrittura teatrale, come ha sottolineato Cesare Garboli in una prefazione al libro.

La casa e il destino di una donna, e delle donne più in generale, degli anni Trenta sono i fulcri attorno a cui, nelle varie forme già accennate, si sviluppa la narrazione che rifugge dagli stereotipi dileggiandoli, con una critica feroce e spesso molto ironica – in modo quasi sovversivo (come osserva Nadia Fusini nella bella prefazione all’edizione Feltrinelli). Quello della massaia è il rifiuto di tutto ciò che la società maschile ha pensato per lei.

“Non sta bene”, interruppe violento il marito, “fare dell’ironia sulla casa avita. La casa è la famiglia: un’istituzione sacra che va rispettata e difesa: più si accresce, più si accresce il bene del Paese. È dovere della buona sposa farla prosperare”.

In questo passaggio si riassume tutto ciò che ci si aspetta dalla massaia, ma a questo viene opposta una strenua resistenza. Il suo è un attacco alla figura dell’angelo del

focolare che non cadrà sotto colpi sferrati con violenza, non si renderà protagonista di chissà quale evento sconcertante, ma viene raccontato attraverso l'allegoria e il sacrilegio. Masino rende la donna massaia soggetto vivo e potente, prova a liberarla dal giogo della storia e del momento – ricordiamo che siamo in pieno regime fascista.

La grandezza del libro, al di là della scrittura raffinata e cangiante che lo rende piacevole, sta proprio nella capacità di affrontare la condizione data per scontata con un impianto narrativo e una prosa che Nadia Fusini nell'introduzione definisce come «surrealismo magico-demonico in cui alita una fantasia grottesca e surreale, che in altezza raggiunge toni profetici, gravi, mentre in basso si sviluppa in accenti comici, ridicoli».

È una scrittura, o meglio un racconto che apre al possibile immaginifico per quell'epoca, ma ancora terribilmente contemporaneo nelle modalità di costruzione di ruoli e stereotipi e proprio per questo è una lettura che oggi non può che dare suggestioni interessanti e contribuire a un dibattito sulla condizione femminile e più in generale umana, più che mai attuale.

Riferimenti bibliografici

- BENJAMIN W. (2002), *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nikolaj Leskov*, Einaudi, Torino.
- CALVINO I. (1955), *Una pietra sopra*, Mondadori, Milano.
- DOR D. (2015), *The Instruction of Imagination: Language as a Social Communication Technology*, Oxford University Press, Oxford.
- MARINO T. (2016), *Gender fiction e uso sociale della letteratura*, in "Gentes", 3, 1, pp. 181-6.
- MASINO P. (2019), *Nascita e morte della massaia*, Feltrinelli, Milano.
- NABOKOV V. (1980), *Lectures on Literature*, Harcourt, New York (trad. it. *Lezioni di letteratura*, Adelphi, Milano 2017).
- NETTEL G. (2020), *La figlia unica*, La nuova frontiera, Roma.
- OKSANEN S. (2012), *Le vacche di Stalin*, Guanda, Milano.
- PALMISANO L., SAGNET Y. (2015), *Ghetto Italia. I braccianti stranieri tra caporalato e sfruttamento*, Fandango, Roma.
- SANTONI S. (2020), *Fiabe di ieri, oggi*, Etrù, Pistoia.
- SARTRE J.-P. (1948), *Qu'est-ce que la littérature?*, Gallimard, Paris (trad. it. *Che cos'è la letteratura?*, il Saggiatore, Milano 2020).
- SAYAD A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Cortina, Milano.
- STEINBECK J. (2015), *I nomadi*, il Saggiatore, Milano.
- TREVISAN V. (2010), *Tristissimi giardini*, Laterza, Roma-Bari.

