

Reflective

Educational

Educational Practices

Practices **Reflective Practices**

Educational

Practices **Reflective**

Educational
Reflective
Practices

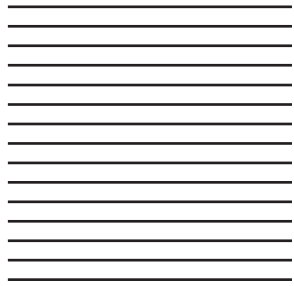
Practices
Educational
Reflective

Reflective

Anno 14 | N. 1/2024

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS





Reflective

Educational

Educational Practices

Practices Reflective Practices

Educational

Practices Reflective Practices Educational Reflective

Reflective

Educational

Reflective Practices

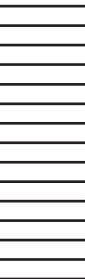
Practices Educational Reflective

Anno 14 | N. 1/2024

FrancoAngeli

OPEN ACCESS

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>



Direzione scientifica /Editors in Chief: Loretta Fabbri (Università di Siena); Maura Striano (Università di Napoli Federico II), Claudio Melacarne (Università di Siena)

Comitato Scientifico/Scientific Committee: Michel Alhadeff-Jones (Columbia University), Francesca Bianchi (Università di Siena), Francesca Bracci (Università di Firenze), Gillie Bolton (The King's College), Stephen D. Brookfield (Antioch University), Jean D. Clandinin (University of Alberta), Salvatore Colazzo (Università del Salento), Michael F. Connelly (University of Toronto), John W. Creswell (University of Michigan, USA), Mariko Hirose Creswell (Kwansei Gakuin University, Ashiya, Japan), Antonia Cunti (Università di Napoli Parthenope), Giovanna del Gobbo (Università di Firenze), Norman K. Denzin (University of Illinois Urbana – Champaign), Loretta Fabbri (Università di Siena), Monica Fedeli (Università di Padova), Laura Formenti (Università Milano-Bicocca), Mario Giampaolo (Università di Siena), Chad Hoggan (NC State University), Paolo Jedlowski (Università della Calabria), Farhad Khosrokhavar (Foundation Maison des Sciences de l'Homme), Marco Lazzari (Università di Bergamo), Pierpaolo Limone (Unipegas), Victoria J. Marsick (Columbia University), Claudio Melacarne (Università di Siena), Aliko Nicolaides (University of Georgia), Stefano Oliverio (Università di Napoli Federico II), Carlo Orefice (Università di Siena), Roberta Piazza (Università di Catania), Barbara Poggio (Università di Trento), Juan Carlos Marcos Recio (Universidad Complutense de Madrid), Alessandra Romano (Università di Siena), Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata), Domenico Simeone (Università Cattolica del Sacro Cuore), Maura Striano (Università di Napoli Federico II), Dirk Saller (DHBW Mosbach), Vivek Venkatesh (Concordia University), Jesus Miguel Flores Vivar (Universidad Complutense de Madrid), Leonard Wacks (Temple University)

Redazione/Managing Editors: Nicolina Bosco (Università di Siena); Francesca Bracci (Università di Firenze); Mario Giampaolo (Università di Siena); Alessandra Romano (Università di Siena), Carlo Orefice (Università di Siena); Claudia Banchetti (Università di Siena), Martina Capaccioli (Università di Siena).

Per contattare la redazione: Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive, Università degli Studi di Siena, Sede di Arezzo, Viale L. Cittadini, 33 - 52100 Arezzo; tel. 0575/926273; e-mail: educational.reflective.practices@gmail.com

*Tutti gli articoli sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.
All articles are double-blind peer reviewed.*

Il fascicolo è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Sociali Politiche e Cognitive dell'Università di Siena

Progetto grafico di copertina: Studio Festos Milano

Amministrazione: viale Monza, 106 - 20127 Milano - Tel. 02/2837141
Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 236 del 26.4.2010. Direttore responsabile Stefano Angeli
Semestrale Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano Italy. Stampa Global Print, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola Milano.

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

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

I semestre 2024 finito di stampare nel mese di settembre 2024

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

Sommario

Il presente numero della rivista è a cura di Loretta Fabbri, Francesca Bracci, Nicolina Bosco

<i>Loretta Fabbri, Francesca Bracci, Nicolina Bosco</i> , Dovremmo essere tutte femministe. Pratiche di conoscenza e nuove forme di responsabilità	pag.	5
<i>Marica Liotino, Monica Fedeli, Burcu Simsek</i> , Il femminismo critico per re-immaginare una narrativa di genere nello sviluppo organizzativo	»	29
<i>Maria Luisa Iavarone, Chiara Scuotto</i> , Attaccamento, Cura e Responsabilità educativa per la prevenzione della violenza di genere	»	48
<i>Francesca Bianchi, Miriam Cuevas</i> , De-costruire il genere. Discriminazioni e violenza tra asimmetrie e rappresentazioni sociali	»	59
<i>Francesca Dello Preite, Dalila Forni</i> , Il ruolo dell'università per il contrasto delle discriminazioni sessiste e la promozione della parità. Uno studio di caso presso l'Ateneo fiorentino	»	75
<i>Alice Rizzi, Marco di Furia, Giusi Antonia Toto</i> , Educare alla parità: il ruolo dell'antropologia di genere	»	92
<i>Michelangelo Panza</i> , Processo di costruzione di un progetto di ricerca sul divario di genere nella classe di fisica	»	101
<i>Francesco Girardi, Sara Gemma</i> , Contro-narrare la migrazione al femminile: l'esperienza delle madri del SAI di Procida	»	117

<i>Zoran Lapov</i> , Voci dal “fronte” ucraino: migrazioni al femminile, accoglienze al femminile	pag.	132
<i>Chiara Borelli, Eleonora Marocchini, Mariangela Scarpini</i> , Contro la normalizzazione delle identità dissidenti: riflessioni pedagogiche a partire dalla <i>neuroqueerness</i>	»	145
<i>Raffaella Carmen Strongoli</i> , Pedagogia ecofemminista meridiana. Decolonizzazioni e intersezionalità educative	»	164
<i>Martina Capaccioli</i> , Il contributo delle visioni femministe decoloniali alla ricerca educativa	»	178
<i>Cristina Boeris, Federica Matera</i> , Dal margine al centro: un itinerario riflessivo per un’epistemologia dell’(in)giustizia di genere e una pedagogia femminista	»	190
<i>Lavinia Bianchi, Alessandro D’Antone</i> , <i>Intersezionalità o transindividualità? Potere, tokenismo e conflitto in una prospettiva di pedagogia critica</i>	»	208
<i>Alessandra Romano, Arianna Taddei</i> , Donne, disabilità e violenza. Sfide educative per la formazione e la ricerca nella prospettiva intersezionale	»	223
<i>Marco Rondonotti, Federica Pelizzari, Giorgia Mauri, Simona Ferrari</i> , Narrative Transformation for Empowering Women in the Face of Illness. Insights from the “Sorrisi in Rosa” Project	»	243
<i>Martina Capaccioli</i> , Are we human? Some examples for mapping non-linear educational practices	»	258
<i>Martina Capaccioli</i> , Traiettorie di apprendimento e pratiche di multiculturalizzazione in un quartiere multietnico	»	274
<i>Authors</i>	»	286

Dovremmo essere tuttø femministø. Pratiche di conoscenza e nuove forme di responsabilità

*di Loretta Fabbri, Francesca Bracci, Nicolina Bosco**

*La sfera di ciò che pensiamo e facciamo
è limitata da ciò che riusciamo a notare.
E siccome non riusciamo a notare
che non riusciamo a notare
c'è poco da fare per cambiare,
finché non notiamo come il non riuscire a notare
modelli i nostri pensieri e le nostre azioni
(Laing R.D., 1973)*

First submission: 19/07/2024, accepted: 23/07/2024

La disperazione non è un progetto. Desiderio di altrove

Mentre pubblicavamo la *Call for Papers* per questo numero della Rivista *Educational Reflective Practices*, l'Italia esplodeva di indignazione di fronte al femminicidio di Giulia Cecchettin – a cui, secondo il report pubblicato dal Ministero dell'Interno, sono succeduti da gennaio a giugno 2024 diciannove omicidi volontari aventi vittime di sesso femminile consumati da partner o ex partner. Raccogliere a livello internazionale in modo sistematico e omogeneo dati statistici sui fenomeni di femminicidio e violenza patriarcale così da contrastarli e prevenirne il perpetuarsi è tra gli obiettivi dell'Agenda 2030

* Oltre al merito di accogliere con curiosità e una certa dose di coraggio gli interessi e slanci di due colleghe più giovani, sono da attribuire a Loretta Fabbri i paragrafi: § *Come pensare la ricerca educativa ai tempi dei post. Visioni postqualitative e postcritiche* e § *Il contributo del Femminismo Postumano all'Educazione*. Francesca Bracci ha scritto: § *La disperazione non è un progetto. Desiderio di altrove* e § *Postdisciplinarietà e Defamiliarizzazione. Appunti per una didattica antisessista e intersezionale*. Sono redatti da Nicolina Bosco: § *Ricadute del dibattito femminista nella ricerca in pedagogia sperimentale. Interrogativi aperti* e § *Una panoramica di questo numero della Rivista Educational Reflective Practices*.

per lo Sviluppo Sostenibile. Tale traguardo coinvolge anche l'Italia dove i dati *ufficiali* su omicidi volontari e violenza di genere sono forniti da report a cura dell'Istat e del Ministero dell'Interno che vengono aggiornati con tempistiche diverse e non seguono nella stesura gli stessi criteri metodologici. A questi si affiancano monitoraggi condotti da regioni, servizi territoriali, associazioni, redazioni giornalistiche e centri di ricerca universitari¹.

Nonostante permangano, nei discorsi politici e nelle rappresentazioni dei media, narrazioni *mainstream* di carattere emergenziale e improntate al sensazionalismo che continuano a ridurre il femminicidio e la violenza patriarcale a dimensione privata, passione amorosa disfunzionale o tratto anormale di personalità individualizzate, questi fenomeni stanno acquisendo una rilevanza crescente nel dibattito pubblico che inizia a riconoscerne la determinazione politica, sociale e culturale (Lalli, 2021). Ne è aumentata la visibilità nella cronaca giornalistica, soprattutto nella versione *online* delle testate nazionali, dove è possibile rintracciare strategie retoriche di presentazione del problema che, in modo più che comprensibile, fanno leva sui numeri e su uno stile talvolta iperbolico per segnalare l'esigenza di azioni e cambiamenti più o meno radicali. Solo per citare alcuni titoli: "Femminicidi, il 2024 celebra le donne con il record di morti nei primi mesi dell'anno" (*Panorama*, aprile 2024); "Femminicidi, 120 donne uccise nel 2023: la metà dal compagno o dall'ex" (*la Repubblica*, marzo 2024); "Femminicidi, stragi senza fine: da gennaio già dieci vittime" (*La Stampa*, febbraio 2024).

Allo stesso tempo, le *routines* giornalistiche che rimangono ancorate a modalità narrative basate sulla dicotomia *maschi-autori/femmine-vittime* e su interpretazioni unilaterali – perlopiù essenzialiste – del nesso genere e violenza, tralasciando il menzionare le sue articolazioni fondanti, sembrano essere inscalfibili (Selmi & Poggio, 2019). Esse rappresentano una sorta di *iconografia dell'orrore* che privilegia criteri di notiziabilità propri della *cronaca nera popolare di intrattenimento* rispetto alla trattazione di un fenomeno la cui comprensibilità è necessariamente vincolata all'analisi dei presupposti ordinari e quotidiani sottesi alle forme di sessismo, razzismo ed eteronormatività interiorizzate e socializzate all'interno della cultura capitalista, patriarcale e suprematista bianca di cui facciamo parte.

L'attenzione mediatica continua a indugiare sugli aspetti morbosi di queste azioni violente, oltre che dilungarsi su dettagli macabri della scena del

¹ A scopo esemplificativo ne citiamo alcuni, quali l'*Osservatorio nazionale su Femminicidi, Lesbicidi, Trans*icidi* del movimento politico transfemminista *Non Una Di Meno*; l'*Osservatorio Femminicidi* di *la Repubblica*; i monitoraggi annuali sulla *violenza di genere* realizzati dall'*Osservatorio Sociale* della Regione Toscana.

crimine, come quelli relativi al ritrovamento del cadavere. Riportiamo: “Subito dopo aver ucciso Giulia con 37 coltellate, Impagnatiello ha cercato online il risultato di Inter-Atalanta” (*il Corriere della Sera*, maggio 2024); “L’ha uccisa per strada! Accoltella a morte la moglie: raptus e orrore a Fornaci di Barga” (*La Nazione*, febbraio 2024); “Filippo Turetta: i sei minuti dell’aggressione a Giulia Cecchetti” (*la Repubblica*, novembre 2023).

Giomi & Magaraggia (2017; 2022) rilevano, inoltre, come i racconti giornalistici tendano a *deresponsabilizzare* l’autore del crimine attraverso *bias* legati a *dinamiche conflittuali nella coppia* – come la lite familiare – oppure al *tormento d’amore* – sia esso un delirio di gelosia, l’incapacità di accettare una separazione o un divorzio oppure dettato da quadri psicopatologici. Per esempio, “La denuncia tre anni fa, le liti per la figlia e la trappola: così è stata uccisa Marisa Leo” (*il Giornale*, settembre 2023); “Uccide la moglie e i quattro figli piccoli: arrestato. Era in cura per depressione” (*La Stampa*, dicembre 2023); “Soffocò la compagna con un cuscino in preda alla gelosia: va a processo” (*Il Gazzettino*, marzo 2024).

Muovendo da questo quadro, Saccà & Belmonte (2021) evidenziano che le narrative dei media *mainstream* relative ai femminicidi, con particolare riferimento a quelli perpetrati da partner o ex partner, non solo attribuiscono al *contesto* che li ha generati una funzione quasi ornamentale, ma ricorrono a una *retorica della vittimizzazione* che concorre, tra l’altro, a pregiudicare la possibilità di decostruire quell’ordine simbolico di genere basato sulla subordinazione delle donne al dominio maschile – all’interno del quale trova cittadinanza la loro morte. La costruzione della dimensione simbolica dei fenomeni di femminicidi e violenza patriarcale come problemi sociali, educativi e culturali rimane una sfida ancora incompiuta e, al contempo, urgente.

In qualità di studiose di processi di apprendimento adulto e docenti in corsi di studio che preparano a professioni educative e di insegnamento l’educazione di genere rappresenta un insieme di temi con cui, volenti o nolenti, dobbiamo fare i conti. Questi temi spaziano, solo per citarne alcuni, dall’educazione alla parità di genere nei contesti di lavoro, scolastici, sociali, familiari, all’educazione all’affettività e alla sessualità dalla prima infanzia all’adulthood, all’educazione intersezionale nel sistema universitario. Sono anche temi rispetto ai quali sono state registrate negli ultimi anni forti resistenze da parte di varie forze politiche spaventate dalle potenzialità insite in questi ambiti di mettere in discussione, decostruire e smantellare l’ordine di genere *tradizionale* con le sue rappresentazioni binarie ed eteronormative di femminilità/mascolinità e distribuzioni asimmetriche di potere. Basti pensare alle crociate che ambienti e partiti populistici di destra – come Lega Nord, Fratelli d’Italia e movimenti conservatori di matrice religiosa – portano avanti contro

lo spettro della fantomatica *ideologia gender*². Si pensi anche agli usi politici che diversi partiti e movimenti – sulla carta appartenenti a schieramenti lontani – hanno fatto del concetto di *cancel culture*³ all'interno, per esempio, del dibattito parlamentare sul disegno di legge Zan⁴, concorrendo a determinarne l'affossamento.

Poggio & Della Giusta nell'editoriale del quotidiano *Domani* pubblicato il 25 novembre 2023 in concomitanza delle mobilitazioni di piazza a seguito del femminicidio di Giulia Cecchettin ricordano che sia proprio l'ordine simbolico dominante a costituire il terreno privilegiato di cultura della violenza di genere. Le studioso provocatoriamente sostengono che “per chi governa questo paese il sistematico stillicidio di donne sia un costo tutto sommato accettabile per garantire la persistenza del vecchio e rassicurante modello patriarcale. E in fondo ha una sua intrinseca utilità, perché ricorda a Giulia,

² L'espressione *ideologia gender* o *teoria del gender* indica un dispositivo retorico che ha lo scopo di delegittimare sia gli studi di genere come ambito di ricerca e di intervento sia le istanze antisessiste, antidiscriminatorie e di riconoscimento portate avanti da movimenti femministi e minoranze (Garbagnoli, 2014). L'*ideologia gender*, come formulata dai/dalle suoi/delle detrattori/detrattrici, sarebbe all'origine di un progetto – dal sapore complottista – di diffusione di omosessualità, transessualità, perversione sessuale, avente l'obiettivo di minare alla base la famiglia *naturale* normo-costituita e i ruoli di genere per giungere ad annientare una volta per tutte le differenze sessuali.

³ Cannito, Mercuri, & Tomatis (2022) riportano la definizione che il 30 novembre 2021 ha formulato Alessandro Barbano – giornalista di *Il Mattino* e *Il Messaggero* – di *cancel culture* in un servizio che il TG1 dedicò proprio a questo tema a seguito della pubblicazione da parte dell'Unione Europea delle linee guida a uso interno di Commissari e Commissarie – #UnionOfEquality. *European Commission Guidelines for Inclusive Communication*. Le autrici sostengono che l'intervento di Barbano metta bene in luce le specificità del caso italiano nell'uso di questo concetto: *è un'ideologia che si è affermata in Occidente e che ha dentro di sé una grande promessa: l'idea di un mondo pacificato e senza violenza. Si realizza in tutti gli ambiti della vita, dalla politica alle relazioni civili, all'arte, alla storia, alla memoria, quindi è un'ideologia totalitaria e si realizza eliminando le differenze che sarebbero fonte di discriminazione e di potere. Ma eliminando le differenze si approda a una neutralità nella quale si perde ogni identità. È quello che è accaduto con i regimi: i cittadini dei regimi erano soggetti senza identità. È anche quello che accade con la cultura del gender, che è parte di questa ideologia: promette una eguaglianza al prezzo di una neutralità che esclude il maschile e il femminile. Ma dentro la storia del femminile c'è una storia di trecento anni di diritti. Immaginate cosa può essere una società che abolisce le sue differenze storiche e culturali: è una società che non ha più nessuna identità.*

⁴ Il disegno di legge Zan – *Misure di prevenzione e contrasto della discriminazione e della violenza per motivi fondati sul sesso, sul genere, sull'orientamento sessuale, sull'identità di genere e sulla disabilità* – è stato proposto nel 2020 dal deputato Alessandro Zan del Partito Democratico. Questo prevedeva la modifica di due articoli del codice penale (604-bis e 604-ter) e ampliava la *legge Mancino* inserendo accanto alle discriminazioni per razza, etnia e religione anche quelle per disabilità, sesso, orientamento sessuale e identità di genere. Approvato con diversi emendamenti alla Camera nel novembre 2020, è stato affossato al Senato nell'ottobre 2021 attuando la cosiddetta *tagliola* che ne ha bloccato l'iter legislativo.

e a tutte le altre, qual è il loro posto nella società. Qual è il nostro posto in questa società”.

Postdisciplinarietà e Defamiliarizzazione. Appunti per una didattica antisessista e intersezionale

Questo momento storico segnato dal prepotente ritorno di atteggiamenti patriarcali e di suprematismo ci spinge ad attuare *posizionamenti critici* delle nostre soggettività che coniughino pratiche di conoscenza situata e trasformativa con nuove forme di responsabilità epistemiche ed etiche (Rich, 1987; Braidotti, 2020). Rendere conto delle proprie collocazioni – incarnate, situate, relazionali, tecno-mediate e affettive – implica analizzare concretamente le nostre storie di apprendimento, appartenenze scientifiche e culturali, caratteristiche genealogiche e dimensioni geopolitiche così da provare a esprimere narrazioni generative che sappiano produrre saperi adeguati *nel e per* il mondo e trovare un equilibrio in termini temporali e spaziali tra il *non più* e il *non ancora*.

Di qui, la convinzione, espressa da Braidotti (2020, 2022a) – insieme a molte/i altre/i studiose/i – secondo cui le università debbano correre il rischio della complessità contro semplificazioni populiste e assumersi la responsabilità – di foucaultiana memoria – di *svelare la verità del potere* per essere all’altezza delle contraddizioni della tarda postmodernità. Ciò comporta una duplice sollecitazione. La prima invita a coltivare approcci più *affettivi* all’educazione e, allo stesso tempo, *radicali* alla disciplinarietà e all’università – anche come modalità per resistere al modello aziendale dell’istruzione superiore (Braidotti, 2022a; Halberstam, 2022). La nostra attenzione è rivolta all’esigenza di assumere la *postdisciplinarietà* come principio trasformativo cruciale per pratiche educative situate che producano resoconti cartografici e prospettici delle proprie collocazioni – da intendersi come composizioni di soggettività trasversali collettive, assemblaggi, sé espansi e coscienze distribuite non cartesiane – che ci radichino, come docenti e studenti/studentesse, nel mondo che desideriamo conoscere (Lykke, 2018; Braidotti, 2020). Del resto, la *postdisciplinarietà* – a differenza della *multi*, *trans* e *interdisciplinarietà* basata su collaborazioni inedite tra quadri disciplinari che si relazionano sinergicamente tra loro – indica modalità più trasgressive di produzione del sapere accademico impegnate a destabilizzare e interrompere il potere egemonico delle distinzioni disciplinari e delle gerarchie gnoseologiche che strutturano le divisioni accademiche tra scienze umane, sociali e naturali (Lykke, 2018).

L'invito è a dar luogo, attraverso un lavoro collettivo, a conversazioni trasversali tra diversi approcci a questioni di interesse comune, inquadrare in modi non binari. La sfida consiste nel divenire comunità attive – un *noi* incarnato e situato – in *grado di e disposto a* impegnarsi sul versante affermativo di un presente che appare negativo e conflittuale.

Le implicazioni che ne conseguono nella didattica universitaria sono riconducibili:

- a modalità cooperative di costruzione e condivisione del sapere (Fabbri, 2007; Fedeli & Taylor, 2024);
- al superamento della relazione binaria tra studenti/studentesse e docenti così da facilitare l'emergere di soggettività più ampie e processuali, in quanto intrinsecamente connesse;
- alla necessità di aprirsi – attraverso una didattica partecipativa e non gerarchica – alla presa in carico delle componenti non umane, tecnologiche, animali e aliene, che funzionano come forze eterogenee in grado di radicare le pratiche educative nel mondo nel suo complesso (Strom et al., 2018);
- a supportare – attraverso didattiche antisessiste e intersezionali – lo sviluppo di competenze di pensiero critico-riflessivo e alternative creative di ciò che stiamo per diventare.

Muovendo da questo quadro, la seconda sollecitazione ha a che fare, specificatamente, con la pratica metodologica della *defamiliarizzazione* – ripresa negli ultimi decenni anche dalle teorie femministe e dagli studi post-coloniali – come strumento pedagogico per incoraggiare i soggetti del sapere – noi *in primis* – a prendere le distanze dalle visioni normative di sé a cui siamo abituate/i. Essa rappresenta una modalità per analizzare le nostre implicazioni nei rapporti di potere e per *disapprendere i propri privilegi* (Gayatri Spivak, 1990; Braidotti, 2022a). La *disidentificazione* dai modelli dominanti di formazione del soggetto rappresenta un modo per decolonizzare il nostro immaginario, coltivando maggiore autonomia verso gli assi e le istituzioni del potere nella nostra società. Questi, per esempio, possono includere: il sistema di genere con le sue rappresentazioni binarie di femminilità e mascolinità; il privilegio bianco e le gerarchie razzializzate – criticate dai discorsi postcoloniali (Gilroy, 2000) e antirazzisti (Wynter 2015). Tali *disidentificazioni*, che in questi casi restano dentro i confini dell'antropomorfismo, avvengono lungo gli assi del *divenire-donna* – sessualizzazione – e del *divenire-altro* – razzializzazione.

Queste sollecitazioni – in qualità di docenti e facilitatrici di processi di apprendimento adulto – ci hanno spinto ad aprire linee di indagine per esplorare come:

- *disimparare i nostri privilegi* tra cui *habitus* mentali eurocentrici, umanisti e antropocentrici attraverso gesti di *defamiliarizzazione* e *disidentificazione*;
- accrescere la consapevolezza delle forme di razzismo e sessismo che abbiamo inevitabilmente interiorizzato attingendo al costrutto di *autocoscienza femminista rivoluzionaria* (Hooks, 2000, 2010) che le pedagogie femministe *accademizzate* hanno rischiato di privare della sua radicalità.

Non si tratta di assumere la posizione – consolidata nella letteratura sull'apprendimento adulto – secondo cui senza sviluppare consapevolezza dei propri quadri di riferimento e di come questi modellino le nostre pratiche didattiche e educative, ci siano poche probabilità di favorire cambiamenti profondi ed epistemologici in altre persone (Taylor, 2009). La posta in gioco consiste nel mettere a punto un approccio inclusivo caratterizzato da una tendenza al pacifismo ontologico, vale a dire un approccio che non ricerca le colpe della propria disgrazia nelle sole circostanze esterne, come l'incendio nel bosco. Braidotti (2022a) sostiene che “il fascismo vada depistato non solo negli/nelle altri/e, ma dentro noi stessi/e. *Il fascista in noi* è un'entità totalitaria che dissolve le connessioni relazionali e instilla intolleranza e odio, prediligendo la ricerca del capro espiatorio invece della comprensione adeguata delle nostre condizioni. Contrastare *il fascismo in noi* significa riconoscere e denunciare il proprio attaccamento alle identità dominanti e alle strutture di potere” (p. 189).

Non è bastevole credere con forza che l'educazione abbia il compito di rivelare la diversità del mondo e dissolvere la coltre bianca, eurocentrica e patriarcale che ha soffocato gli anni e la cultura passati, né è sufficiente cercare di opporre resistenza radicale alle forme con cui il dominio si manifesta cercando di costruire soluzioni collettive che funzionino e contribuiscano a rendere il mondo più equo, inclusivo e socialmente coeso. Ciò che vorremmo evitare è di indugiare nell'immagine delle *brave donne bianche* che, non senza pretese autocelebrative, dalle aule di quel luogo di privilegio di classe che rimane l'accademia, ritengono prioritario prendere ipocrite distanze dalla propria *bianchezza* così come dal sessismo che caratterizza il tessuto sociale, contestuale e organizzativo in cui si realizza la vita quotidiana.

Realizzare progetti trasformativi, radicali e decoloniali che affermino positivamente le differenze tra persone marginalizzate che vivono lungo molteplici assi di disuguaglianza, richiede di decolonizzare il nostro pensiero rispetto alle forme di sessismo, razzismo, elitarismo di classe che abbiamo inevitabilmente interiorizzato e a cui siamo state socializzate/i nell'ambito della cultura capitalista, patriarcale e suprematista bianca di cui facciamo parte.

Dietro queste considerazioni echeggiano le parole di bell hooks che nel volume *Feminism is for Everybody* (2015) ha messo in evidenza come dagli anni Ottanta la legittimazione accademica del pensiero femminista, benché cruciale per la sua affermazione, abbia creato un gergo elitario interessato a produrre teorie comprensibili agli/alle *addetti/e ai lavori*. L'autrice insiste nel pericolo che il pensiero femminista *accademizzato* possa essere privato di ogni radicalità e si allontani da pratiche di autocoscienza e introspezione collettiva senza le quali diviene perlopiù impossibile misurarsi con il sessismo interiorizzato a cui tutti/e siamo stati/e socializzati/e. Questo è particolarmente rilevante per chi, come noi, fa parte di fasce di donne bianche privilegiate con alta scolarità che ha rischiato di sottovalutare le conseguenze della focalizzazione femminista sulla conciliazione, sulla riforma, sul careerismo e della sua accademizzazione.

Come pensare la ricerca educativa ai tempi dei post. Visioni postqualitative e postcritiche

Ci sono degli incontri scientifici che diventano così significativi da costringerti a ripensare le premesse con cui interpreti e stai nel mondo. Ho sempre pensato che l'epistemologia che ci costruiamo, a cui aderiamo o che contrastiamo sia parte determinante della nostra identità personale e scientifica. Ho investito buona parte del mio lavoro nella ricerca di una identità scientifica che non fosse definita dai paradigmi neo-positivisti e sperimentalisti. La domanda, fin dai tempi del dottorato, a metà anni Ottanta, era anche identitaria: che tipo di conoscenze produce una ricercatrice di pedagogia? La risposta della mia comunità scientifica di appartenenza rimandava ad un dispositivo interessante, che se letto alla luce degli studi postdisciplinari (Pernecy, 2019) quasi visionario, da rappresentare oggi una vera e propria pratica interdisciplinare, un esempio per prefigurare un dire postdisciplinare.

I problemi, i temi complessi richiedono letture adeguate. La consapevolezza che gli studi pedagogici non potevano essere, da soli, in grado di leggere i processi educativi spinse molti pedagogisti del Novecento a prefigurare un dispositivo interdisciplinare che consentisse l'accesso ai saperi e alle conoscenze utili.

Il dispositivo per quanto interessante risentiva dei limiti di visioni epistemologiche binarie, per esempio tra scienze pratiche (pedagogia) e scienze teoriche, tra le scienze umane e *le scienze vere e proprie*. La struttura epistemologica di scienza pratica legava gli studi pedagogici alla metafora della disciplina come cabina di regia (De Giacinto, 1977) o al modello deweyano delle scienze dell'educazione (Visalberghi, 1990). Avevo bisogno di pensare

che ricercare non dovesse significare quantificare il mondo, o filosofare l'educazione. Ho iniziato ad inseguire esperienze impegnate a costruire una base empirica agli studi pedagogici che però non facesse riferimento alle epistemologie positiviste o neopositiviste (Demetrio, 1992). In fondo i molti esami di filosofia della scienza mi avevano consentito di pensare (con Khun, 1983; Feyerabend, 2002) che la *“scienza fosse (anche) essenzialmente un'impresa anarchica”* (Feyerabend, 2002). Gli anni del dottorato, i libri letti, i confronti e i contraddittori con la comunità si studiosi, sono tra i motivi che mi hanno sollecitato a rispondere alla domanda che si chiedeva cosa sono state e cosa vogliono diventare le teorie pedagogiche, quali fossero le criticità presenti e come potevamo procedere. Nel dettaglio mi interessava studiare le procedure attraverso le quali gli studi pedagogici potevano produrre conoscenza utile ai processi di cambiamento (Fabbri, 1994).

L'incontro con le metodologie qualitative è stato estremamente importante, quasi una epistemologia affettiva e identitaria. Mi consentiva di pensare che era possibile conoscere oggetti complessi, attraversati da contraddizioni senza doverli ridurre ai minimi termini. Termini come “oggetto di indagine” diventavano estranei, il rapporto soggetto e oggetto, si trasforma in un rapporto diverso, tra soggetti che collaborano, che partecipano ad un processo di indagine dove relazionalità, fiducia, partecipazione, rispetto, diventano elementi fondanti per la costruzione di conoscenze significative (Fabbri, 2007, 2019).

Si parla di una convergenza culturale in cui dovevamo dimostrare la rigidità della ricerca qualitativa di fronte a paradigmi quantitativi fortemente legittimati. Essere ricercatrici qualitative significava entrare in un'arena controversa. Combattere con poche armi contro avversari forti e potenti. Non sei una filosofa, non sei una empirica quantitativa e usi metodologie discutibili. Allora, più o meno consapevolmente, siamo state costrette a inseguire rigore, disegni di ricerca, trasformare gli strumenti di ricerca, interviste, focus-group, osservazioni e così via, in elementi empiricamente ispezionabili, nascondere tutto il resto (St. Pierre, 2014).

Intanto la “svolta riflessiva” annunciata dal libro di Donald A. Schön (1993) rappresentava una svolta epistemologica importante con cui si contestava quelle forme di razionalità tecnica che non consentono di riconoscere la complessità delle epistemologie professionali e delle pratiche organizzative. Chi ha a che fare con conflitti di valore, dilemmi disorientanti, incidenti critici non si affida alle sole conoscenze tecniche, né alla sola razionalità scientifica, ma chiama in causa altre forme di pensiero. Il pensiero in pratica, la conoscenza in azione, il pensiero in contesti ad alta densità pratica (Schön, 1993; Lave & Wenger, 2006) richiede l'esercizio artistico di razionalità/irrazionalità multiple, che emergono da contesti situati.

Cito un titolo e un articolo che aiuta sinteticamente a capire visioni post-critiche, visioni che vogliono aprire nuove possibilità: “Lavorare nell’ombra: cosa fare con i «non ancora» dati?” (Benozzo & Gherardi, 2020). Siamo qui. Gli studi di Elizabeth St. Pierre (2013; 2017), di Silvia Gherardi (2000; 2008; 2023) hanno contribuito ad aprire ad approcci non solo problematizzanti, ma creativi. Una creatività che ingloba in sé esperienze decennali di ricerche, che tematizza (cosa rara nei dibattiti scientifici) fallimenti, ipocrisie epistemologiche e metodologiche per andare da un’altra parte. E ho respirato. Ci sono degli incontri elettivi che ci autorizzano a mettere in parola bisogni e domande diffuse e diversamente distribuite in aree postdisciplinari. St. Pierre si definisce una vecchia ricercatrice qualitativa che si pone interrogativi e annuncia la svolta post-qualitativa. Appartenere ad una comunità di idee condivise da studiosi che in luoghi geografici e scientifici diversi si occupano di questioni simili, utilizzando storie epistemologiche diverse rappresenta anche un luogo di legittimazione scientifica e sociale. Ho trovato le parole per iniziare a dirlo, a dirmelo ogni giorno, dirlo con i dottorandi alle prese con il disegno di ricerca, la definizione dell’oggetto di studio, dottorande che non portano dentro la ricerca disagi, confusioni, riflessioni che nascono nel campo, ma che non sono scientificamente ritenute importanti. Portano quella grammatica della ricerca qualitativa che noi e i manuali di ricerca sociale divulghiamo. Non trovano spazio per dire cosa accade e come. Non trovano spazio per tematizzare ciò che emerge, gli imprevisti, le contraddizioni, i giochi di potere, gli apprendimenti necessari. Perché? Perché hanno interiorizzato che durante la ricerca ciò che conta è altro. Ammettere che spesso non si sa cosa fare. Questo perché credono che l’apprendimento non abbia niente a che fare con la ricerca. E le dottorande si adeguano a ciò che noi insegnamo loro.

Quando Gherardi (2016) sostiene che apprendimento, ricerca, formazione, azione sono elementi di uno stesso processo apre ad una visione metodologica in grado di tematizzare tutti gli elementi che entrano in gioco in ogni processo di costruzione della conoscenza.

Cito l’articolo che mi ha sedotta per la capacità di fare il punto su tendenze in atto usando una metafora. La metafora è quella dell’ombra (Benozzo & Gherardi, 2020). Anche questo va detto, va bene la review della letteratura, la conoscenza, ma poi c’è la passione, il richiamo elettivo ad un incontro o ad un articolo che più mi permette di costruire nuove premesse costruttive, generative (Nicolaidis, 2023; St. Pierre, 2017).

Siamo sempre dentro uno spazio postdisciplinare dentro il quale si situa chiunque pensi a partire dalle individuazioni dei limiti delle metodologie qualitative, rispetto a contesti contemporanei alle prese con interrogativi importanti. Che cosa è umano? Chi ha deciso cosa? E se dentro quell’umano ci

sono tendenze distorte evidenziate dagli studi femministi, dagli studi sul potere, dagli studi postcoloniali?

Una tradizione epistemologica espulsiva che si traduce in metodologie altrettanto espulsive.

I post, come è stato precisato, non sono un dopo, ma un futuro che assembla elementi e fenomeni emergenti adesso. Parafrasando Braidotti (2020) non siamo più dentro setting conosciuti e non sappiamo ancora cosa diventeremo. Si tratta di riflessioni che investono i processi di costruzione della conoscenza. Torniamo alla metafora presa a prestito dagli studi organizzativi. Una metafora attraverso la quale “esplorare quelle situazioni disordinate, poco chiare e indeterminate nella ricerca e nella vita professionali che possono essere descritte come «in ombra»” (Benozzo & Gherardi, 2020, p. 145).

Credo che entrare dentro una visione postqualitativa sia per molte una liberazione, la possibilità di scrivere e praticare copioni originali rispetto ai metodi qualitativi tradizionali. Leggere St. Pierre, Gherardi, Benozzo, solo per citare le più vicine, è entrare in un setting autonomo e generativo. Soprattutto siamo in una congiuntura culturale estremamente diversa. Le comunità scientifiche sono un network differenziato di teorie, metodologie, visioni. I rapporti di potere tra metodologie sono mutati. Chi lavora con i dati, lavora anche con le contraddizioni di approcci quantitativi che non rappresentano il modello epistemologico dominante (St. Pierre, 2013; Cozza & Gherardi, 2023). Che sono interrogati da mondi sempre più complessi, non raggiungibili da strumenti che perpetuano metodologie generaliste. Quali realtà indaga un questionario? Come si confronta con il paradigma postumano? O con la dimensione socio-materiale (Orlikowski, 2007; Suchman, 2007; Fenwick, 2012; Melacarne & Fabbri, 2022)?

Il paradigma postumano (Barad, 2003; Braidotti, 2020) ridefinisce l'empirismo all'interno di una prospettiva neomaterialista (Hennessey, 1993). Sottolinea la presenza di processi trasversali, la presenza di agenti non-umani e più-che-umani. In una cornice postumana il nucleo etico dei soggetti non si definisce nei termini dell'intenzionalità, ma come forze e affetti (Braidotti, 2022a; Gherardi, 2019). Braidotti nella sua proposta di accesso ad un empirismo trascendentale sottolinea il limite delle metodologie di cui ci serviamo.

Le metodologie di cui ci serviamo dovrebbero resistere alla tentazione di rifugiarsi nell'empirismo piatto e limitato, che troppo spesso si riduce alla sociologia quantitativa e al suo ricorso ai big data. L'approccio migliore consiste in una forma di empirismo dilatato, che rispetti la fenomenologia dell'esperienza, evitando di riferirsi esclusivamente ad assunti indicizzati sull'identità (Braidotti, 2022a, p. 148). Il postumano rappresenta, uno strumento di navigazione, una figurazione teorica che permette di chiamare in

causa i fenomeni materiali e discorsivi delle mutazioni innescate dagli sviluppi tecnologici, dagli studi femministi, dalle epistemologie post-coloniali.

Il contributo del Femminismo Postumano all'Educazione

È dentro queste cornici di riferimento che ho incontrato gli studi femministi. Sono tra quelle scienziate il cui femminismo è stato soprattutto “politico”, una prospettiva da spendere nell’abitare e riconoscere il maschilismo nelle organizzazioni, nella carriera, nella vita sociale e personale. Come scienziata dell’educazione, come ricercatrice e docente universitaria ho ignorato per anni le mie pratiche sessiste; le mie scelte teoriche e metodologiche hanno ignorato un dibattito che investe i modi con cui costruiamo conoscenza. Ho studiato, ho indagato senza che l’epistemologia femminista penetrasse come visione senza la quale non è possibile conoscere il mondo. E questa assunzione ha rappresentato una vera e propria rivoluzione cognitiva, affettiva ed epistemologica. Gli studi femministi hanno dato un contributo fondamentale alla discutibilità del paradigma umanista e delle sue derive razionalistiche.

Quando si parla di studi femministi, soprattutto in accademia o nelle società scientifiche, diventano subito visibili diverse tipologie di sentimento che il solo termine suscita. Assistiamo soprattutto ad atteggiamenti ostili, sottovalutanti, scettici.

Che cosa ha a che fare il femminismo con i contesti scientifici? A differenza del linguaggio proprio dei *Gender Studies* degli anni Ottanta, gli studi femministi hanno un linguaggio e una concettualizzazione determinata, impegnata e trasversale. Scienziate sociali, filosofe e pedagogiste procedono sapendo di dover gestire una lotta teorica e epistemologica rilevante. Non interessa essere scientificamente corrette o rassicuranti.

Da tempo si è aperto un dibattito che investe uno spazio potenzialmente postdisciplinare (Pernecky, 2019) sollecitato, in particolare, proprio dagli studi femministi, dove si dibattono le categorie di soggetto e agentività (Barad, 2003; Bennett, 2010).

“Il femminismo non è (solo) umanesimo”: questo è il titolo del primo capitolo del terzo volume di Rosi Braidotti (2023). È un libro dedicato agli studi femministi postumani. Braidotti scrive che uno dei punti di partenza del femminismo postumano sia la riesamina e la valutazione critica delle radici maschiliste dell’umanesimo eurocentrico e dei suoi presupposti filosofici (Braidotti, 2023, p. 27).

Questioni che riguardano la ricerca di un nuovo modo di costruire e interrogare i diversi territori della conoscenza. Gli studi femministi sono una

pratica critica fondata sulla consapevolezza dei molteplici “differenziali di potere” che invadono e distorcono i processi di costruzione di conoscenza.

Svelare e mettere in parola un disagio epistemico e sociale causato da vere e proprie distorsioni epistemiche, socio-linguistiche e psicologiche (Mezirow, 2003) per arrivare ad attivare logiche post-critiche di sviluppo: questo è il grande contributo trasformativo degli studi femministi.

Questi studi si collocano in un orizzonte molto vasto, “femminismo è la lotta per l’emancipazione di coloro che si collocano su molteplici assi di discriminazione e disuguaglianza”. Dal versante epistemologico, in discussione è un assunto che utilizziamo come fondamento del sapere, perché ritenuto universale. Scienze umane e umanesimo si fondano su una figurazione dell’umano che gli studi femministi riconoscono come vera e propria distorsione (Haraway, 1988).

L’anima critica si pone una domanda e si apre al dubbio. Chi o cosa conta come umano nel mondo contemporaneo? (Braidotti, 2022, p. 7). Come possiamo tematizzare la critica all’ideale umanistico di Uomo come misura universale di tutte le cose? L’immaginario culturale che sostiene l’Uomo come misura di tutte le cose (bianco, occidentale, abile, eterosessuale) è inconsapevole perché legato ad apprendimenti taciti, e utilizzato in situazioni di uso? È anche inconsapevolmente perseguito quando lavoriamo in mondi scientifici prevalentemente maschili dove nessuno sembra accorgersi della arroganza di un genere che ha sedimentato più potere, più visibilità?

Ciò che più resiste al cambiamento sono proprio le convinzioni assimilate inconsapevolmente, o in realtà siamo di fronte all’assunzione intenzionale di assunti convintamente ritenuti valevoli al di là del bene e del male, al di là del maschile e femminile perché universalmente validi?

C’è sapore di lotta in quelle epistemologie postumane che urlano basta? Che denunciano quelle epistemologie ipocrite, performanti dominate da un maschile agito? Che parlano di come la cultura patriarcale ha invaso la dimensione personale, i vissuti personali?

Sì, tanta. Le discriminazioni sono situate a più livelli della vita professionale e personale. La problematizzazione del modo in cui le categorie di genere, che poi secondo la logica intersezionale (Crenshaw, 1989; Hill Collins 2022) si accompagnano alle discriminazioni razziali e di classe, concorrono a ridefinire di che cosa ci occupiamo e che cosa escludiamo.

Gli studi femministi hanno una evidente e radicale origine critica. Hanno discusso le pratiche di esclusione e il carattere discriminatorio della razionalità scientifica e filosofica. Contemporaneamente sono portatori di visioni diverse, piuttosto che alternative. Hanno contribuito a delineare forme di ragione compatibili alle nuove consapevolezze e soprattutto capaci di indicare strade promettenti, altri costrutti di obiettività. La “teoria del punto di vista

femminista” (Harding, 1987; Braidotti, 2023) è basata su un approccio materialista, situato che rende conto e si assume la responsabilità, anche per la produzione del sapere. È intersezionale, dà precedenza alla conoscenza e al suo rapporto con l’esperienza vissuta, in particolare, con la conoscenza dei gruppi oppressi (Lund, 2023).

L’obiettività ha a che fare con le diverse declinazioni del potere, chi si trova al centro dei paradigmi dominanti ha un diverso posizionamento rispetto a coloro che si trovano ai margini (Braidotti, 2023, p. 146). Al riguardo la pedagogia degli oppressi di Freire ha delineato la forza epistemica di chi è in posizione periferica e marginale, un maggiore livello di obiettività (Freire, 1970). Chi parte dai margini (hooks, 1995) ha un’esperienza più diretta delle contraddizioni che caratterizzano quelle forme di conoscenza disincarnate e generaliste. La conoscenza scientifica è diversamente incarnata e l’obiettività ha a che fare con l’economia razzializzata della scienza (Braidotti, 2023) e del suo razzismo intrinseco. Le donne sono soggetti dimenticati dentro quei costrutti di razionalità e scientificità assunti come rappresentativi dell’umano. La prospettiva femminista introduce una dimensione che si apre al futuro. Questa visione dichiara la volontà politica ed epistemica di andare “*contro la scienza normale*” evidenziando i pericoli conoscitivi di pratiche conoscitive parziali e conniventi con distorsioni sociolinguistiche rilevanti. Non si tratta di un movimento che vuole essere, per usare un’espressione di Kuhn (1983) utilizzata a proposito del principio di verificaione, una tracheotomia per permettere alla razionalità scientifica di respirare ancora. Ma di una svolta epistemologica.

Non avevo capito le implicazioni degli studi femministi per i processi di costruzione della conoscenza, sottovalutato la portata epistemologica della pedagogia degli oppressi, interpretata solo come pedagogia emancipativa, militante, ma che poco aveva a che fare con i processi di costruzione della conoscenza. Da un punto di vista metodologico un empirismo basato sull’esperienza.

L’empirismo carnale [...] è anche il punto di partenza delle riflessioni femministe su come i soggetti minoritari costruiscono visioni alternative dell’intera umanità. Il femminismo postumano parte da questa prospettiva e desume, dalle esperienze di vita dei marginalizzati, una prassi politica collettivamente delineata, in grado di influenzare le trasformazioni attuali dello status dell’umano (Braidotti, 2023, p. 147).

Hanno ideato una metodologia per estrarre sapere e conoscenza a partire dai resoconti empirici di realtà vissuta. Le pratiche di autocoscienza militante richiamano tutte quelle traiettorie metodologiche che individuano nell’esperienza il sapere generativo della conoscenza (Nicolaidis, 2023).

È attraverso i processi di riflessione critica che l'esperienza lavoro, l'esperienza personale diventano contesti di costruzione della conoscenza (Schön, 1993; Marsick, Maltbia, 2009). Il dispositivo dell'autocoscienza rientra a pieno titolo nelle prospettive di ricerca postqualitative. Così come il carattere situato del sapere femminista (Haraway, 1988) chiarisce e illumina il carattere situato, per esempio, sottolineato dagli studi sull'apprendimento (Lave, & Wenger, 2006; Lave, 2019; Fabbri, 2007). Questa sottolineatura è estremamente rilevante perché ha a che fare con l'ontologia stessa delle ragioni che costituiscono i processi educativi.

L'educazione non è qualcosa che serve a qualcos'altro. È molto di più.

Ridurre i processi educativi a dispositivi per raggiungere buoni obiettivi è riduttivo. L'educazione è una pratica, è un territorio, una visione dentro la quale e con la quale il postumano trova spazi di espansione, riconoscimento, azione, legittimazione attraverso ciò che il caso, il disordine, la progettazione, l'improvvisazione ci consentono di creare, ciò che ancora non c'è, portandosi dietro contraddizioni, pause, privilegi, povertà, materialità e immaterialità delle storie presenti e passate. Se dovessimo discutere di una epistemologia delle pratiche educative sicuramente una domanda da farsi è chiedersi quali sono le conseguenze che il postumano ha sulle scienze dell'educazione e sulle pratiche educative. E prima ancora chiedersi quali sono i costrutti che abbiamo già abitato, seppur inconsapevolmente, che ci avvicinano al paradigma postumano? L'apprendimento situato (Lave, & Wenger, 2006) è uno di quei concetti distribuiti nella ricerca educativa a partire, almeno per quanto mi riguarda, dal libro scritto da Lave e Wenger (2006), dal titolo "*Apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*". L'apprendimento veniva presentato in tutta la sua situatività e aveva a che fare con la partecipazione a delle pratiche culturali, materiali, corporee (Lave, & Wenger, 2006; Fabbri, 2007). L'apprendimento situato fa esplodere il carattere contestualizzato dei processi di comprensione e di costruzione della conoscenza. Quello che mi interessa evidenziare è la sottolineatura del carattere immersivo dei processi di apprendimento. Chi apprende si immerge dentro forme di partecipazione sociale (Lave, & Wenger, 2006; Fabbri, 2007). Dentro i contesti materiali che ridefiniscono ciò che studiamo e come lo studiamo. Soprattutto si apprende attraverso la partecipazione differenziata a comunità di pratica (Wenger, 2006; Fabbri, 2007). La pratica viene definita al di là di ogni dicotomia natura/cultura, teoria/pratica, immateriale/materiale. La pratica è tutto ciò che succede in un contesto e include aspetti materiali, immateriali, espliciti, impliciti.

A livello internazionale la famiglia di studi sulle scienze dell'educazione da alcuni anni sta raccogliendo le sollecitazioni che provengono dalla pro-

spettiva postumana. Cosa significa per gli studi sull'educazione familiarizzare con il framework teorico e metodologico del paradigma postumano? Come possiamo tradurre empiricamente alcune traiettorie utili per indagare e sperimentare pratiche educative postumane? Se si pensa agli studi sull'infanzia, un esempio emblematico può essere tratto da uno studio di Margaret Somerville (2016) dove si esplorano le risposte di bambine e bambini durante le loro intra-azioni (Barad, 2003) con la natura. Il progetto su cui si basa la ricerca di Somerville prevedeva che i partecipanti fossero coinvolti in attività libere vicino ad uno stagno: vengono contattati uccelli o insetti, si interagisce con fango, acqua e pietre, o con bastoni e suoni. L'autrice punta i riflettori verso il flusso e gli intrecci di tutte queste cose, sottolineando come i bambini e le bambine fossero diventati un tutt'uno con tali elementi. E come i processi di apprendimento emergessero come uno dei risultati della formazione di reti fra questi agenti (Barad, 2003). Il tentativo era quello di mappare il nuovo rispetto ad alcune pratiche educative dell'infanzia, si cerca di distinguere il "vecchio nuovo" da un "nuovo nuovo" (Spivak in Somerville, 2016, p. 1163). Così, le esperienze analizzate invitano a pensare che le parole dei bambini e delle bambine non sono separabili dalla materialità situata dell'acqua, del torrente, dei bastoni, delle formiche con cui giocano, e dall'azione dei corpi umani e non-umani (Somerville, 2016). Siamo in presenza di una performance (Barad, 2003) continua del mondo nella sua intelligibilità inferenziale.

Sono visioni epistemologiche che consentono di radiografare i corpi dentro i quali si situano le epistemologie, di pensare agli studi epistemologici come performance (Spivak, in Demaria p. 80) che emergono dagli assemblaggi tra umani, non-umani e più-che-umani.

Il postumano rappresenta, uno strumento di navigazione, una figurazione teorica che permette di chiamare in causa i fenomeni materiali e discorsivi delle mutazioni innescate dagli sviluppi tecnologici, dagli studi femministi, dalle epistemologie post-coloniali (Braidotti, 2020). Quello che per ora possiamo dire è che queste domande innescano percorsi di ricerca che vogliono portare alla luce il potenziale positivo della convergenza postumana e offrire strumenti per affrontarla affermativamente (Braidotti, 2022).

Ricadute del dibattito femminista nella ricerca in pedagogia sperimentale. Interrogativi aperti

Le prospettive fino ad ora affrontate aiutano a delineare la questione scientifica che viene argomentata in questo paragrafo: qual è il contributo

degli studi femministi alla realizzazione della ricerca in pedagogia sperimentale? L'implementazione della ricerca, letta in chiave sperimentalista (Becchi, 1996), intreccia alcuni interrogativi che si agganciano alla prospettiva del femminismo postumano (Braidotti, 2022), oggetto di analisi dell'intero contributo, per provare a delineare alcune potenziali linee epistemologico-metodologiche. La riflessione attorno al tema del postumano, dei saperi e delle soggettività assume rilevanza all'interno di un dibattito multidisciplinare (Katila, Meriläinen & Bell, 2023) e multi-prospettico (Fabbri & Bracci, 2021; Bracci & Fedeli, 2023) che può interrogare sulle modalità attraverso cui applicare le metodologie della ricerca allo studio di fenomeni educativi. Gli studi femministi possono fornire opportunità di ripensare il modo di fare ricerca poiché affrontano le questioni del dominio, del potere, delle dicotomie (Torre, Benegiamo & Dal Gobbo, 2020) - molto spesso utilizzate per interpretare il mondo - creando uno stretto collegamento tra i problemi di ricerca e il disegno di ricerca (Hesse-Biber, 2012). Ma come dialoga la pedagogia sperimentale con il femminismo postumano? Il fare ricerca nel panorama dello sperimentalismo pedagogico in Italia (Becchi, 1969) rimanda ad identità epistemiche e operative che trovano le proprie origini nei modelli storici, psicologici, medici, antropologici e filosofici entro i quali la pedagogia sperimentale ha trovato la propria dimensione e il proprio posizionamento epistemologico (Bellatalla & Genovesi, 2006). Fin dal suo esordio, è stata caratterizzata dall'assemblaggio multidisciplinare che ne ha arricchito le prassi (De Bartolomeis, 1953) e ne ha definito le modalità (Domenici, 1966) attraverso cui condurre ricerche empiriche seguendo una prospettiva positivista (Gini, 1943) e uno stile di ragionamento (Sorzio & Bembich, 2020) di tipo deterministico (La Rosa, 2012). Nel corso della sua evoluzione, l'arricchimento di metodi d'indagine differenti ha implementato i modi di pensare e di approcciarsi allo studio empirico dei fenomeni educativi, accomunati dal mantenimento di organicità e sistematizzazione nella raccolta e nell'analisi dei dati (Trisciuzzi & Corchia, 1995), oltre che nella formulazione del disegno della ricerca. La pedagogia sperimentale negli ultimi anni ha abbracciato il movimento metodologico dei mixed methods (Trincherò & Robasto, 2019; Creswell & Creswell, 2023) ed è proprio attraverso essi che la pedagogia sperimentale potrebbe dialogare con il femminismo postumano.

Ma come possono essere applicati i metodi misti della ricerca all'interno di una prospettiva femminista? I mixed methods sono caratterizzati da un paradigma pluralista in cui convergono gli assunti filosofici e i metodi di *inquiry* di entrambi i metodi qualitativi e quantitativi della ricerca (Denzin, 2012). La loro applicazione permette di collegare le metodologie quantitative al paradigma positivista e post-positivista e le metodologie qualitative al postmodernismo, poststrutturalismo, interpretativismo e al costruzionismo

(Carvalho, 2020). Seppur la coesistenza delle prospettive epistemologiche che caratterizzano le metodologie miste sembrano essere inconciliabili (Howe, 2004) l'uso e il supporto scientifico all'applicazione dei metodi misti alla ricerca educativa è cresciuto nel tempo (Creswell, 2011; Ghiara, 2020; Hodgkin, 2008). E questo perché tale movimento metodologico sembra essere in grado di assemblare due tradizioni e strategie di ricerca che si integrano, ma non si sovrappongono, che dialogano all'interno di una cornice teorica e metodologica (Castelli & Crescentini, 2014) che è multidisciplinare. In questo senso sembrano intercettare le sfide della convergenza postumana poiché permettono l'assemblaggio rigoroso dei metodi della ricerca empirica dando valore all'integrazione dei metodi nella fase di raccolta dati e in quella successiva.

L'integrazione dei metodi di ricerca nella prospettiva femminista fornisce una lettura complessiva ed estesa del fenomeno che si studia e, allo stesso tempo, facilita un'analisi dettagliata dei dati (Hesse-Biber, 2012). L'applicazione dei metodi misti della ricerca all'interno di una prospettiva femminista (Leckenby & Hesse-Biber, 2007) può essere considerato metodologicamente appropriato poiché la loro flessibilità legata all'indagine permette di catturare o interpretare informazioni differenti derivanti da prospettive epistemico-metodologiche differenti, ma integrabili tra loro (Lykke, 2010). Per rendere maggiormente chiara la riflessione in corso, si pensi ai metodi di ricerca applicati dapprima in maniera distinta: mentre i metodi quantitativi aiutano le ricercatrici a verificare un'ipotesi, a leggere e ad interpretare un fenomeno secondo una relazione di tipo "causa-effetto" tra le variabili studiate, i metodi qualitativi aiutano ad esplorare le rappresentazioni e i significati di chi è coinvolto nella ricerca, in relazione all'oggetto di studio. Il valore aggiunto dei mixed methods si potrebbe ricondurre invece alla possibilità di approfondire, integrare e interpretare i risultati emergenti integrando la significatività statistica con le prospettive soggettive (Miller & Gatta, 2006). Nel lavoro condotto da Lackey e Moberg (1998) l'impianto metodologico di tipo misto associato alla prospettiva femminista nello studio della sessualità delle giovani americane che abitavano in contesti urbani permise, attraverso la realizzazione di focus group, di approfondire e definire gli argomenti che sarebbero stati indagati successivamente attraverso una survey quantitativa. Allo stesso tempo, l'integrazione dei dati emergenti dalla prima e dalla seconda somministrazione, permise di comprendere i risultati e di approfondire qualitativamente alcuni aspetti indagati attraverso le scale di misura adottate. Un ulteriore esempio di studio misto realizzato attraverso una prospettiva femminista viene proposto da Caroline Criado Perez (2020). L'autrice propone un'interpretazione scientifica rispetto alla scelta di un mezzo di trasporto in condizioni climatiche avverse (quando nevicava, ad esempio) indagata rispetto al

genere. Se l'analisi statistica evidenziava delle differenze statisticamente significative tra i gruppi distinti in base al genere, la lettura qualitativa dei dati stessi permetteva di approfondire le motivazioni alla base della scelta. L'approccio femminista all'uso dei metodi misti permette di assumere una lente interpretativa che tiene conto della prospettiva riduzionista e di quella postumana (Hesse-Biber, 2010) mettendole insieme e facilitando un dialogo analitico tra i metodi e le prospettive epistemologiche che li caratterizzano. La loro implementazione permette inoltre di rileggere i dati e i risultati che sembrano dissonanti e che possono fornire invece nuovi elementi all'interpretazione dei dati raccolti (Bryman, 2008; Hesse-Biber, 2012).

Una panoramica di questo numero della Rivista *Educational Reflective Practices*

I contributi che costituiscono questo numero della Rivista permettono di identificare traiettorie di ricerca che intendono discutere le questioni legate alla normalizzazione di alcune categorie – quali le disparità di genere, la discriminazione delle minoranze, i processi di definizione e di strutturazione del femminile e del maschile – rilette attraverso la lente interpretativa ed epistemologica del femminismo.

Le ricerche empiriche e le riflessioni scientifiche proposte dalle autrici e dagli autori sottolineano l'esigenza di andare contro le semplificazioni interpretative utilizzate per spiegare la violenza di genere (e non solo) e sembrano piuttosto rispondere alla richiesta di assunzione di una responsabilità scientifica intenta a promuovere una didattica e una ricerca che siano antisessiste, antirazziste ed intersezionali. Già dall'elaborazione della Call ci è stato chiaro che il tema proposto e la riflessione scientifica che ne sarebbe conseguita rappresentava – e rappresenta tuttora – una sfida necessaria, accolta e presente nei contributi che costituiscono il numero. Il principale asse tematico, elemento di congiunzione dei lavori, è costituito dalla riflessione sulle dinamiche di potere e sulla *sovversione* delle logiche che lo attraversano.

Nei contributi la questione centrale ha a che fare con la *manca*za di potere o con la sua iniqua distribuzione nell'assetto sociale. La riflessione sulle dinamiche di potere che viene tematizzata nel numero e che viene letta attraverso prospettive epistemologiche differenti, viene presa in esame in relazione ai “bersagli preferiti della violenza patriarcale” – donne, persone LGBTQ+, nere, indigene (Braidotti, 2021, p.55) – e alle forme di dominio che le rendono invisibili e ne facilitano i processi di esclusione.

Il potere asimmetrico tematizzato nei lavori mette in luce le condizioni (multi-)discriminatorie a cui si è esposti quando si vivono condizioni di marginalità e riflette gli episodi di violenza che ne possono derivare.

Cosa significa essere donna al fronte, disabile, vittima di violenza o vittima di guerra? Come si apprende a comportarsi in modo maschile e femminile nei contesti educativi, sociali e organizzativi che rispecchiano la società patriarcale? Come re-immaginare una narrativa di genere nello sviluppo organizzativo? Come decolonizzare la ricerca empirica?

Queste sono solo alcune delle domande che attraversano il numero e che contribuiscono a disegnare un progetto trasformativo, radicale ed emancipativo volto ad affermare positivamente le differenze tra persone marginalizzate.

Il numero e i lavori che lo costituiscono interrogano le *consolidate* modalità attraverso cui viene costruita e diffusa la conoscenza e segnalano l'esigenza di azioni e cambiamenti radicali per delineare nuove pratiche di sviluppo nei contesti sociali, educativi e formativi.

Riferimenti bibliografici

- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of women in culture and society*, 28(3), pp. 801-831.
- Bellatalla, L., & Genovesi, G. (2006). *Scienza dell'educazione: questioni di fondo* (Vol. 1, pp. V-228). Le Monnier.
- Bennett, J. (2010), *Vibrant matter: A political ecology of things*. Durham e London: Duke University Press.
- Benozzo, A., & Gherardi, S. (2020). Working within the shadow: what do we do with “not-yet” data?. *Qualitative research in organizations and management: An international journal*, 15(2), pp. 145-159.
- Bracci, F., & Fedeli, M. (2023). Coltivare creatività pratica e pensiero critico in Higher Education. Elementi di analisi per una geografia concettuale. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, (1).
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press (trad.it., 2020, *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. Roma: DeriveApprodi).
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*, Cambridge: Polity Press (trad.it., 2022a, *Il postumano. Saperi e soggettività*. Roma: DeriveApprodi).
- Braidotti, R. (2022b). *Posthuman feminism*, Cambridge: Polity Press (trad.it., 2023, *Il postumano. Femminismo*. Roma: DeriveApprodi).
- Brookfield, S. (2003). Racializing the discourse of adult education, *Harvard Educational Review*, 73, 4, pp. 497-523.

- Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S., & Hess, M. (2021). *Becoming a White Antiracist: A Practical Guide for Educators, Leaders, and Activists*. Sterling: Stylus Publishing.
- Bryman, A. (2011). *Research methods in the study of leadership*. Sage.
- Cannito, M., Mercuri, E., & Tomatis, F. (2022). *Cancel culture e ideologia gender: Fenomenologia di un dibattito pubblico*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Carvalho, I. (2022). Mixed Methods Research to understand Gender Inequality in Tourism through a Feminist Post-constructionist Lens. *Journal of International Women's Studies*, 24(1).
- Cozza, M., & Gherardi, S. (a cura di) (2023). *The Posthumanist Epistemology of Practice Theory*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Crenshaw, K.W. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1, pp. 139-168.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4(1), pp. 269-284.
- De Giacinto, S. (1977). *Educazione come sistema*. Brescia: La Scuola SEI.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), pp. 80-88.
- Fabbri L. (1994). *Ricerca pedagogica e pratiche educative. Per una pedagogia come scienza pratica*. Napoli: Tecnodid.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L. (2019). Le metodologie attive di ricerca: che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 7-18.
- Fabbri, L., & Bracci, F. (2021). Pratiche di interculturalismo quotidiano. Etnografia di un condominio multietnico. *Rivista italiana di educazione familiare*, 19(2), pp. 107-119.
- Fedeli, M., & Taylor, E. W. (2024). Collaborative Learning and Group Work. in Coryell, J. E., Baumgartner, L. M., & Bohonos, J. W. (a cura di). *Methods for Facilitating Adult Learning: Strategies for Enhancing Instruction and Instructor Effectiveness* (pp. 117-132). San Francisco: Jossey Bass.
- Fenwick, T. (2012). Mattering of knowing and doing: Sociomaterial approaches to understanding practice. In P., Hager, A., Lee, A., Reich (Eds.). *Practice, learning and change: Practice-theory perspectives on professional learning* (pp. 67-83). Springer Netherlands.
- Feyerabend, P.K. (2002). *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury.
- Gherardi, S. (2008). Dalla comunità di pratica alle pratiche delle comunità: breve storia di un concetto in viaggio. *Studi Organizzativi*, 1, pp. 49-73.

- Gherardi, S. (2019). Theorizing affective ethnography for organization studies. *Organization*, 26(6), pp. 741-760.
- Gherardi, S. (2023) At the Crossroad of Phenomenology and Feminist New Materialism: A Diffractive Reading of Embodiment. In F.X. de Vaujany, J. Aroles, & M. Pérezts (Eds.). *The Oxford Handbook of Phenomenologies and Organization studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Gherardi, S. et al. (2016). A Collective Dialogic Inquiry into Post-Qualitative Methodologies. *NSA Conference* (Helsinki, 11-13 agosto 2016).
- Gherardi, S., & Lippi, A. (2000). *Tradurre le riforme in pratica. La strategia della traslazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ghiara, V. (2020). Disambiguating the role of paradigms in mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 14(1), pp. 11-25.
- Halberstam J. (2022). *L'arte queer del fallimento*, trad. it. Roma: Edizioni minimum fax.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, (14)3, pp. 575-599
- Harding, S. (1987). Is there a feminist method? In S. Harding (Ed.), *Feminism and methodology: Social science issues*, (pp. 1-13). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Hennessey, R. (1993). *Materialist Feminism and the Politics of Discourse*. Routledge.
- Hesse-Biber, S. (2010). Qualitative approaches to mixed methods practice. *Qualitative inquiry*, 16(6), pp. 455-468.
- Hesse-Biber, S. (2012). Feminist approaches to triangulation: Uncovering subjugated knowledge and fostering social change in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), pp. 137-146.
- Hill Collins, P. (2022). *Intersezionalità come teoria critica sociale*. Milano: UTET.
- Hodgkin, S. (2008). Telling it all: A story of women's social capital using a mixed methods approach. *Journal of mixed methods research*, 2(4), pp. 296-316.
- Hodgson, N., J. Vlieghe, & P. Zamojski (2017). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. London: Punctum Books.
- hooks, b. (1995). *Yearning. Race, Gender, and Cultural Politics*. Turnaround Books.
- hooks, b. (2000), *Feminisms is for Everybody*, London: Pluto Press.
- hooks, b. (2010), *Teaching Critical Thinking, Practical Wisdom*, New York: Routledge.
- Garbagnoli S. (2014). "L'ideologia del genere": l'irresistibile ascesa di un'invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell'ordine sessuale. *AG – About Gender*, 3, 6, pp. 250-263.
- Giomi, E., & Magaraggia, S. (2017). *Relazioni Brutali. Genere e violenza nella cultura mediale*. Bologna: il Mulino.
- Giomi, E., & Magaraggia, S. (2022). *Male and female violence in popular media*. London: Bloomsbury Publishing.
- Katila, S., Meriläinen, S., & Bell, E. (2023). Introduction to the handbook of feminist research methodologies in management and organization studies. In *Handbook*

- of *Feminist Research Methodologies in Management and Organization Studies* (pp. 1-23). Edward Elgar Publishing.
- Khun, T. (1983). Nuove riflessioni sui paradigmi. In T. Kuhn, J.D. Sneed, & W. Stegmuller (Eds.). *Paradigmi e rivoluzioni nella scienza*, (pp. 99-122). Roma: Armando.
- Lalli, P. (2021) (a cura di). *L'amore non uccide. Femminicidio e discorso pubblico: cronaca, tribunali, politiche*. Bologna: il Mulino.
- Laing R.D. (1973). *La politica della famiglia*, trad. it. Torino: Einaudi.
- Lave, J. (2019). *Learning and Everyday Life. Access, Participation, and Changing Practice*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Lave, J., & Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Leckenby, D., & Hesse-Biber, S. N. (2007). Feminist approaches to mixed-methods research. *Feminist research practice: A primer*, 249-291.
- Lackey, J., & Moberg, D. (1998). Understanding the onset of intercourse among urban American adolescents: A cultural process framework using qualitative and quantitative data. *Human Organization*, 57(4), pp. 491-501.
- Lykke, N. (2018). *Postdisciplinarity*, in R. Braidotti e M. Hlavajova, a cura di, *Posthuman Glossary*, London: Bloomsbury Academic, pp. 332-5.
- Lykke, N. (2010). *Feminist studies: A guide to intersectional theory, methodology and writing*. Routledge.
- La Rosa, V. (2012). *Linee evolutive della pedagogia sperimentale in Italia. Modelli temi figure* (Vol. 1). Roma: FrancoAngeli.
- Lund, R.W.B. (2023). Rethinking knowledge production through standpoint, decolonisation and intersectionality: thinking with Sandra Harding. In M. Calás & L. Smircich, (Eds.). *A Research Agenda for Organization Studies, Feminisms and New Materialisms*, (pp. 25-38). Edward Elgar.
- Marsick, V.J., & Maltbia, T.E. (2009). The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills. In J. Mezirow, & E.W. Taylor (Eds.). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, (pp. 160-171). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Melacarne, C., & Fabbri, L. (2022). Transformative learning and sociomateriality. In: A. Nicolaidis, S. Eschenbacher, P. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, M. Misawa (eds.). *The Palgrave handbook of learning for transformation*, (pp. 165-180). New York: Palgrave.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, trad. it Milano: Raffaello Cortina.
- Miller, S. I., & Gatta, J. L. (2006). The use of mixed methods models and designs in the human sciences: Problems and prospects. *Quality & Quantity*, 40, pp. 595-610.
- Nicolaidis, A. (2023). *Generative knowing: Principles, methods, and dispositions of an emerging adult learning theory*. Myers Education Press.

- Orlikowski, W.J. (2007). Sociomaterial practices: Exploring technology at work. *Organization studies*, 28(9), pp. 1435-1448.
- Pernecky, T. (Ed.). (2019). *Postdisciplinary Knowledge*. Routledge.
- Rich, A. (1987). *Blood, Bread and Poetry*, London: Virago Press.
- Saccà, F., & Belmonte, R. (2021). Il populismo e la rappresentazione della violenza di genere. Il caso dei quotidiani “*Libero*” e “*Il Fatto Quotidiano*”. In: Meo, M., & Cammarota, A. (a cura di). *Populismo e questioni di genere. Rappresentazioni, politiche, movimenti* (pp. 123-139). Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Selmi, G., & Poggio, B. (2019). Dalla parte di bambine e bambini: per il diritto ad un ‘educazione che fa la differenza. *Minori giustizia: rivista interdisciplinare di studi giuridici, psicologici, pedagogici e sociali sulla relazione fra minorenni e giustizia*, 3, pp. 138-146.
- Sorzio, P., & Bembich, C. (2020). *La ricerca empirica in educazione. Prospettive per educatori socio-pedagogici e di nido*. Roma: Carocci.
- St. Pierre, E.A. (2013). The posts continue: becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), pp. 646-657.
- St. Pierre, E.A. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative research. Toward “Post Inquiry”. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), pp. 2-19.
- St. Pierre, E.A. (2017). Haecceity: Laying out a plane for post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), pp. 686-698.
- Strom, K., Haas, E., Danzig, A., Martinez, E., & McConnell, K. (2018). Preparing educational leaders to think differently in polarized, post-truth times. *The Educational Forum*, pp. 259-277.
- Suchman, L.A. (2007). *Human-Machine Reconfiguration*. New York: Cambridge University Press.
- Torre, S., Benegiamo, M., & Dal Gobbo, A. (2020). Il pensiero decoloniale: dalle radici del dibattito ad una proposta di metodo. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 19(2), 448-468.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Education spa.
- Visalberghi, A. (1990). *Pedagogia e scienze dell’educazione*. Milano: Mondadori.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Il femminismo critico per re-immaginare una narrativa di genere nello sviluppo organizzativo

di Marica Liotino[^], Monica Fedeli[°], Burcu Simsek^{§*}

Riassunto

Il contributo si sofferma sulla crescente ricerca sul Diversity management (DM) e le sue implicazioni per l'equità di genere, in particolare sul contesto italiano. Sebbene il DM sia riconosciuto come una scelta strategica vitale per le organizzazioni a livello globale, il suo sviluppo in Italia assume un focus predominante sulle questioni della forza lavoro femminile. Di fatto queste ultime, sebbene siano generalmente più istruite degli uomini, affrontano tassi di occupazione più bassi, che si restringono ulteriormente con l'aumentare del numero di figli e tendono ad avere un reddito più basso, data la precarietà dei loro contratti lavorativi, lo sbilanciamento di genere nei settori economici e la scarsa possibilità di ricoprire posizioni.

Nel quadro teorico, il femminismo critico pone l'attenzione sullo smantellamento delle strutture organizzative patriarcali, enfatizzando la riflessione sul privilegio, la riforma strutturale per l'emancipazione, l'aumento della consapevolezza di genere e la ricostruzione della solidarietà. Allo stesso tempo, il costruzionismo sociale, radicato nella formulazione di rivendicazioni e nell'analisi narrativa, sottolinea la natura contestuale e interattiva dei problemi.

Studi precedenti mettono in luce la necessità di una comprensione contestuale degli approcci di DM ed è in questo senso che la presente ricerca vuole

[^] Università di Padova, Via Beato Pellegrino 28, 35137 Padova. E-mail: marica.liotino@studenti.unipd.it.

[°] Università di Padova, Via Beato Pellegrino 28, 35137 Padova.

[§] Hacettepe University, 06800 Beytepe Yerleşkesi, Ankara, Turkey.

* Tutti gli autori hanno letto e accettato la versione pubblicata del manoscritto. Le attribuzioni si possono considerare come di seguito: Concettualizzazione M.L. e M.F.; "Il diversity management e la disparità di genere in Italia" M.L.; "Il costruzionismo sociale e il femminismo critico per comprendere la disparità di genere" M.L.; "L'esplorazione delle politiche e pratiche organizzative attraverso la narrative inquiry" M.L.; "La condivisione di buone pratiche organizzative attraverso il digital storytelling" B.S. e M.L.; Conclusioni M.L. e MF.

contribuire. Lo studio utilizza la narrative inquiry per comprendere le percezioni di equità di genere nelle organizzazioni di Vicenza. 15 interviste semi-strutturate con i responsabili delle risorse umane e/o i rappresentanti sindacali esploreranno le politiche e le pratiche organizzative che promuovono l'equità di genere. Successivamente, tre digital storytelling workshop saranno organizzati con il personale delle organizzazioni che risulteranno virtuose, al fine di consentire loro di raccontare le loro esperienze. Questo sforzo mira ad esaminare e disseminare modelli organizzativi per migliorare l'equità di genere praticati dalle imprese di Vicenza.

La ricerca vuole contribuire a sviluppare una maggiore consapevolezza e comprensione dell'equità di genere nelle organizzazioni di Vicenza e fornire spunti e strumenti per promuovere un cambiamento organizzativo positivo.

Parole chiave: costruzionismo, femminismo critico, processi organizzativi, equità di genere, narrative inquiry.

Critical feminism to re-imagine a gendered narrative in organizational development

Abstract

The contribution focuses on the growing research on Diversity Management (DM) and its implications for gender equity, particularly in the Italian context. Although DM is recognized as a vital strategic choice for organizations globally, its development in Italy takes a predominant focus on issues regarding the female workforce. In fact, despite being generally more educated than men, women face lower employment rates, which further narrow with an increase in the number of children, and tend to have lower income due to the precariousness of their employment contracts, gender imbalance in economic sectors, and limited opportunities for advancement.

Within the theoretical framework, critical feminism focuses on dismantling patriarchal organizational structures, emphasizing reflection on privilege, structural reform for emancipation, increased gender awareness, and the reconstruction of solidarity. Simultaneously, social constructionism, rooted in the formulation of claims and narrative analysis, underscores the contextual and interactive nature of issues.

Previous studies highlight the need for a contextual understanding of DM approaches, and it is in this regard that the present research aims to contribute. The study employs narrative inquiry to understand perceptions of gender equity in organizations in Vicenza. Fifteen semi-structured interviews with human resource managers and/or union representatives will explore policies and organizational practices promoting gender equity. Subsequently, three digital storytelling workshops will be organized with staff from

organizations demonstrating virtuous practices, allowing them to share their experiences. This effort aims to examine and disseminate organizational models for improving gender equity practiced by businesses in Vicenza.

The research aims to contribute to developing greater awareness and understanding of gender equity in Vicenza's organizations and to provide insights and tools for promoting positive organizational change.

Keywords: constructionism, critical feminism, organizational processes, gender equality, narrative inquiry.

First submission: 23/04/2024, accepted: 23/06/2024

Il diversity management e la disparità di genere in Italia

La teoria e la ricerca sul diversity management (DM) costituiscono un corpo crescente e sempre più necessario nel mondo odierno (Olsen & Martins, 2012), ciononostante i contributi in questo contesto restano particolarmente sviluppati negli Stati Uniti d'America (Jonsen et al., 2011).

Per quanto non si sia ancora giunti ad una definizione univoca e dettagliata, il DM indica metodi di gestione del personale allo scopo di risolvere le criticità che nascono dalla presenza simultanea nei luoghi di lavoro di eterogeneità di lavoratori e lavoratrici, intendendo con ciò fattori demografici, di genere, etnici e di disabilità (Ferrara, 2019). Il DM suggerisce una gestione delle persone che punta alla creazione di ambienti di lavoro inclusivi, in cui la valorizzazione delle specificità di ciascuno favorisce anche un migliore raggiungimento degli obiettivi aziendali (Buemi et al., 2015; Ravazzani et al., 2021).

In Italia, le ricerche sul tema sono molto poche e anche il suo tasso di adozione presso le organizzazioni è basso se paragonato agli altri paesi europei, inoltre esso tende ad essere principalmente orientato verso la questione lavorativa femminile (Colella & Di Lorenzo, 2023). Tra le principali azioni in ottica di DM sono annoverate misure di conciliazione, tra cui lo smart working, calibrate sulle diverse situazioni e percorsi di vita e professionali del personale (Santoni & Crespi, 2022). In ottica di genere gli accordi collettivi riguardano principalmente

la protezione della maternità, i congedi parentali e i permessi per motivi di cura, il lavoro part-time, l'organizzazione dei tempi di lavoro e la flessibilità oraria, il telelavoro e lo smart working. Sono collegate alla salute e sicurezza delle donne nei luoghi di lavoro le norme collettive in tema di organizzazione del lavoro, di mobbing

e del contrasto alla violenza di genere e alle molestie nei luoghi di lavoro (Ferrara, 2019, p. 107).

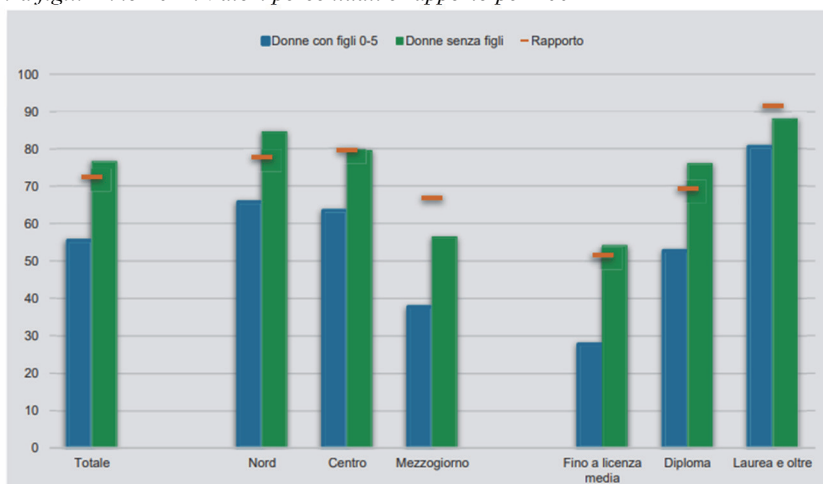
Studi precedenti suggeriscono una diversa concezione del DM in Italia, la quale risulta essere inserita in un'interazione tra coercizione e volontarismo in cui le aspettative sociali sembrano essere privilegiate, mantenendo comunque attenzione alle questioni legali o di mercato (Ravazzani, 2016). Questo aspetto ha ulteriormente evidenziato la centralità delle condizioni contestuali nel plasmare l'approccio delle organizzazioni alla gestione della diversità e la noncuranza delle peculiarità dei sistemi nazionali nella ricerca su questa tematica (Jonsen et al., 2011). Di qui la percezione che “a contextual understanding of diversity management approaches should therefore be favoured over assumptions about time or stage progression and their acritical transposition across national contexts and organisational realities” (Ravazzani, 2016, p.165).

La ricerca sulla diversità di genere in Italia ha sottolineato come l'entrata in vigore del regime italiano delle quote (Legge 120/2011) ha stimolato l'aumento della varietà nelle grandi aziende, tuttavia, prendendo in considerazione anche il ruolo effettivamente svolto da queste ultime, emerge che i progressi compiuti dalle donne si riferiscono principalmente a posizioni non esecutive, in quanto esse continuano a gestire principalmente come membri non esecutivi e indipendenti (De Vita & Magliocco, 2018). Per di più, nonostante l'importante azione legislativa volta a prevenire il verificarsi di trattamenti iniqui sul lavoro, la discriminazione sul posto di lavoro è ancora ricorrente (Palumbo & Manna, 2019).

Stando ai dati Istat 2022, le donne in Italia sono più istruite degli uomini: il 65,3% ha almeno un diploma (60,1% tra gli uomini) e le laureate arrivano al 23,1% (16,8% tra gli uomini), differenze ben più marcate di quelle osservate nella media Ue27. Però, il vantaggio femminile nell'istruzione non si traduce in un vantaggio in ambito lavorativo (Guarascio et al., 2023), infatti, il tasso di occupazione femminile è molto più basso di quello maschile (55,7% contro 75,8%). In generale il tasso di occupazione italiano è di circa 10 punti inferiore a quello medio europeo (74,7%), e a determinare questa distanza è soprattutto il tasso di occupazione femminile, più basso di quello della media europea di oltre 14 punti (Istat, 2023). I dati Istat del 2019 riportano che più sono i figli maggiore è il divario nei tassi d'occupazione femminile e maschile. Basti pensare che il tasso di occupazione per le donne senza figli è il 67%, mentre è il 75% per gli uomini; con un figlio, il tasso aumenta al 72% per le donne e all'87% per gli uomini. Per le donne con due figli, il tasso rimane quasi invariato al 73%, mentre quello degli uomini aumenta al 91%. Per le persone con tre o più figli, il tasso di occupazione

diminuisce al 58% per le donne, mentre per gli uomini è dell'85%. Stando alle ultime elaborazioni Istat del 2022, anche il divario di occupazione tra le lavoratrici di 25-49 anni con e senza figli permane pressoché stabile rispetto a quello dell'anno precedente, presentando diverse dinamiche in base al titolo di studio e alla ripartizione geografica come si può notare nella figura 1.

Figura 1 - Tassi di occupazione delle donne di 25-49 anni con almeno un figlio in età 0-5 anni e senza figli. Anno 2022. Valori percentuali e rapporto per 100



Fonte: Istat 2023

Inoltre, lo stesso rapporto Istat testimonia che all'interno delle coppie rallenta l'ascesa all'equità di distribuzione dei lavori domestici tra i due generi rispetto agli anni precedenti, confermando il primato delle donne in questo tipo di mansioni (anche in questo caso l'indice di asimmetria nel lavoro familiare risente delle differenze geografiche: Mezzogiorno 67,5%; Centro 63,3%; Nord 58,8%).

Per di più quasi un terzo delle donne occupate lavora part-time (il 30% delle donne occupate lavora part-time, contro il 18% degli uomini), anche nel 2022 permane la netta caratterizzazione femminile di quanti dichiarano di esserlo perché non sono riusciti a trovare un lavoro a tempo pieno e l'incidenza delle occupate in part time involontario sul totale delle donne in part time supera abbondantemente il 50%. In sintesi, nella visione del panorama nazionale riportato anche da Guarascio e colleghe (2023) l'accesso delle donne al mercato del lavoro retribuito è costantemente inferiore rispetto a quello degli uomini, anche quando si considerano le caratteristiche paritarie, con periodi di disoccupazione più prolungati rispetto agli uomini. In

aggiunta, le donne tendono a lavorare meno ore in media rispetto agli uomini, il che ha un impatto negativo sia sul reddito attuale che sulle pensioni future (Guarascio et al., 2023). Le donne sono più propense ad essere impiegate in lavori precari, come contratti a termine, collaborazioni o posizioni con false partite IVA; anche la distribuzione dell'occupazione per settore economico mostra un significativo sbilanciamento di genere, con le donne concentrate in pochi settori, come commercio, alloggio e ristorazione, servizi alla famiglia, istruzione, sanità e altri servizi, caratterizzati da livelli retributivi inferiori alla media (Guarascio et al., 2023).

Come se non bastasse i dati Istat (2020) testimoniano che gli uomini occupano generalmente posizioni più elevate delle donne. Ad esempio, un terzo (33%) dei manager nell'Ue nel 2019 erano donne. Le donne guadagnano in media il 15% in meno degli uomini se si confronta la retribuzione lorda oraria media. La professione che ha registrato le differenze più ampie nella paga oraria (23% più bassa per le donne) è quella dei manager. Stessa tendenza si verifica in Italia in cui solo il 28% è costituito da Manager donne e il divario retributivo tra le donne e gli uomini manager segna il divario maggiore (con salario medio orario di 29,44€ per le donne e di 44,28 € per gli uomini, stando ai dati Istat del 2014). Eppure, una maggiore varietà di genere nel board manageriale ha dimostrato di produrre effetti positivi soprattutto nelle piccole e medie imprese italiane:

the presence of at least one woman among the top managers contributes to an improvement in the firm credit score of around half a percentage point at the mean, and the results are confirmed if the female share is used instead of the simple dummy. The positive effect is particularly significant when women reach a critical mass, at least 30% of the board and top management bodies, while it vanishes when the percentage exceeds 50% compromising the positive contribution of gender diversity (Manello et al., 2023, p. 1398).

Per di più, una elevata presenza femminile in ruoli dirigenziali risulta avere effetti positivi sul grado di internazionalizzazione delle organizzazioni (Bannò et al., 2019). Restano innumerevoli i dati e gli studi che evidenziano un'asimmetria nell'accesso e nei processi di sviluppo professionale a discapito delle donne all'interno delle organizzazioni italiane (Poggio et al., 2010), ma poco è ancora noto sulle dinamiche occupazionali a livello regionale o ancora meno provinciale. In ottica di DM risulta necessario, al fine di attivare processi di innovazione efficace, partire da un'accurata analisi dei contesti, rilevando le loro specifiche connotazioni, le pratiche e i modelli culturali dominanti, i bisogni dell'organizzazione e delle persone, eventuali asimmetrie e possibili risorse e soluzioni per superarle (Poggio et al., 2010; Ravazzani, 2016). Questa ricerca mira, dunque, a contribuire alle rilevazioni

di dati particolari e contestualizzati nella provincia di Vicenza con lo scopo di promuovere una maggiore conoscenza delle peculiarità delle organizzazioni del territorio, una delle zone di eccellenza italiane in termini di numero di imprese, diversificazione produttività, dinamicità commerciale e strutturale e propensione all'export (Camera di Commercio Vicenza, 2024).

Il costruzionismo sociale e il femminismo critico per comprendere la disparità di genere

La lente del femminismo critico e del costruzionismo accompagnano la ricerca. L'approccio costruttivista, si caratterizza per una ontologia relativista, un'epistemologia transazionale e una metodologia ermeneutica e dialettica (Lincoln & Denzin, 2018). Tale prospettiva filosofica critica l'esistenza di una verità assoluta, affermando che le persone sviluppano conoscenze relative, strettamente legate alle loro esperienze e percezioni limitate della realtà (Godino, 2006). In questo contesto, ogni persona è vista come parte integrante della costruzione della conoscenza, assumendo una posizione e un'identità storicamente situate (Geldsetzer, 1983). Il sapere diventa un processo dialogico in costante evoluzione, basato su un insieme di orizzonti, che privilegia la comprensione e l'interpretazione in dialogo con la società (Paganò, 2009). Secondo questa prospettiva, l'interscambio sociale e le esperienze condivise giocano un ruolo fondamentale nella costruzione del sapere, sostenendo che la verità nasce dalla ricerca collettiva tra persone impegnate in interazioni dialogiche (Bakhtin, 1984; Lincoln & Denzin, 2018). Nell'ambito dell'apprendimento, il costruttivismo si oppone a un modello basato sulla trasmissione passiva della conoscenza da parte del docente all'allievo, enfatizzando il linguaggio come stimolo per negoziare, agire e costruire attivamente la conoscenza (Gergen, 1995). Esso sottolinea la natura sociale, partecipativa e situata della conoscenza, in linea con le idee dell'attivismo, che valorizza la dimensione pratica e sociale dell'apprendimento (Bonaiuti et al., 2017).

Basato sulla teoria del costruttivismo, il costruzionismo si concentra sulla natura costruita e contestuale della realtà sociale. Secondo Spector e Kitsuse (2017), pionieri nel campo, il costruzionismo sociale si basa sull'idea che i problemi sociali non siano entità oggettive, ma piuttosto costruzioni sociali derivanti dalle interazioni e dalle interpretazioni degli attori sociali. Caratteristica fondamentale è l'attenzione all'attività di "claims-making", ovvero il processo attraverso il quale determinate questioni vengono identificate e portate all'attenzione pubblica come problematiche sociali. Come indicato da Miller e Holstein (1989), questa prospettiva analizza come il discorso etico

e migliorativo inserito nella cultura più ampia contribuisca a creare o trasformare gli spazi istituzionali in cui le persone coinvolte in questo processo vengono considerate.

In aggiunta alla visione costruttivista dell'apprendimento come una ricostruzione e non come una mera trasmissione di conoscenze, Papert (1986) sostiene che l'apprendimento è più efficace quando non è solo mentale, ma è accompagnato da una costruzione reale. Dunque, il pensiero concreto è centrale in questa concezione di apprendimento sintonico e fondato su tre principi: continuità con le esperienze e conoscenze pregresse; potenza del processo di apprendimento personale, intriso di significato; risonanza culturale delle conoscenze da apprendere (Varisco, 2002; Papert, 1980).

Privilegiata è la didattica attiva, l'obiettivo è limitare l'insegnamento, offrendo maggiore spazio all'apprendimento attraverso il problem solving e il problem finding in un processo di continuo aggiustamento. Questo processo ricorsivo dell'apprendimento genera un sapere utile e condiviso, pratico ed intenzionale, basato sulle prerogative di chi apprende e del contesto di apprendimento (Harel & Papert, 1991). Elemento chiave emerso dalla discussione teorica intorno al costruzionismo è la centralità del pubblico nel processo di costruzione sociale dei problemi, infatti, Nichols (2003) sottolinea che il pubblico non è semplicemente un destinatario passivo, ma una parte attiva e costitutiva del processo. Questo si allinea con l'idea che la definizione dei problemi sociali coinvolga una "produzione congiunta" simile alle conversazioni quotidiane (Nichols, 2003).

Il contributo del femminismo critico aggiunge a tale visione degli spazi sociali la spinta a provare a ri-immaginare la narrativa di genere nello sviluppo organizzativo, concentrandosi su una comprensione critica delle organizzazioni patriarcali e sul modo in cui perpetuano pregiudizi impliciti che ostacolano le donne nell'accesso completo alle opportunità di sviluppo e di avanzamento (Bierema, 2017).

Il femminismo critico si distingue per la sua approfondita riflessione sul concetto di privilegio, che si discosta dall'idea di correggere le donne per renderle più sicure di sé, spingendo invece verso una consapevolezza critica sulle dinamiche di potere (Bierema et al., 2022). Inoltre, si focalizza sulla riforma delle iniquità strutturali presenti nelle società postfemministe neoliberali, puntando all'emancipazione delle donne dalla dominazione strutturale piuttosto che all'adesione a narrazioni postfemministe (Bierema et al., 2022). Questa prospettiva incoraggia un aumento della coscienza di genere attraverso l'azione critica e l'interrogazione delle organizzazioni per promuovere il reale cambiamento verso l'equità di genere (Bierema et al., 2022). Importante è anche il concetto di solidarietà, enfatizzato nel femminismo critico, il quale sottolinea l'importanza di una consapevolezza collettiva delle

differenze e della collaborazione tra donne e alleati per affrontare le pratiche postfemministe che possono perpetuare l'oppressione (Bierema et al., 2022).

Dunque, il femminismo critico mira a una trasformazione sociale attraverso la consapevolezza critica, l'azione collettiva e la sfida alle strutture di potere esistenti (Bierema et al., 2022). Questa prospettiva adotta un approccio intersezionale, evidenziando l'interconnessione tra diverse dimensioni dell'identità come genere, razza, classe e sessualità (Crenshaw, 1989; hooks, 1984). Attraverso un'analisi critica delle istituzioni sociali, politiche ed economiche, il femminismo critico si impegna a identificare e affrontare le radicate disuguaglianze di genere presenti in tali strutture (Collins, 1990). Inoltre, mette in luce la necessità di riconoscere e sfidare le disparità di potere all'interno dei movimenti femministi stessi, promuovendo una maggiore inclusione e rappresentanza dei diversi gruppi di donne (Butler, 1990; Mohanty, 1984).

Infine, l'agency e la resistenza sono temi centrali nel femminismo critico, sottolineando l'importanza di dare potere agli individui e alle comunità marginalizzate per sfidare le strutture oppressive; pertanto, si cerca di esplorare azioni concrete per il cambiamento sociale e politico, quali la promozione dei diritti delle donne, la lotta contro la violenza di genere e il sostegno alle politiche per l'uguaglianza di genere (Davis, 1981; Ahmed, 2017; Crenshaw, 1991; hooks, 2000).

L'esplorazione delle politiche e pratiche organizzative attraverso la narrative inquiry

La metodologia impiegata nella ricerca è la Narrative Inquiry (NI), una forma di ricerca qualitativa emersa nel campo delle scienze sociali e psicologiche (Barkhuizen et al., 2014) e successivamente sviluppata in altri campi come le scienze cognitive, gli studi organizzativi, la teoria della conoscenza, le scienze occupazionali e le scienze educative (Snowden, 2010). Essa si concentra sull'analisi delle narrazioni personali e delle storie con l'obiettivo di comprendere le esperienze umane in contesti sociali (Chase, 2018). Infatti, questo approccio consente di esaminare le storie, le autobiografie, i diari, le note di campo, le conversazioni, le interviste e altre forme di testi narrativi per comprendere le esperienze umane e i processi di significato sociale (Clandinin & Connelly, 2000). Inoltre, la NI si presta ad essere un mezzo per lo sviluppo professionale (Goodson & Gill, 2011; Wells, 2011) e si propone di contribuire al cambiamento sociale (Andrews et al., 2013). Questo coinvolge la presentazione di storie marginalizzate per cambiare le percezioni e l'analisi di come le istituzioni regolano le pratiche narrative,

contribuendo all'oppressione o alla resistenza. La sua maturità teorica, l'attenzione alla vita sociale delle storie e l'impegno per il cambiamento sociale contribuiscono a delineare la sua rilevanza nell'analisi approfondita dei contesti sociali e del loro mutamento.

La NI con approccio costruzionista si concentra sul concetto che le narrazioni siano socialmente costruite attraverso l'interazione tra relazioni interpersonali, sociali e culturali (Flick, 2014). Questo interpreta le narrazioni come prodotti dell'interazione dinamica tra individui e il loro contesto sociale (Andrews, 2007; Riessman, 2002). Un altro tratto distintivo è l'attenzione non solo alla storia in sé, ma anche al modo in cui viene raccontata e ha significato sia per chi la racconta sia per chi ascolta o legge, inclusi i ricercatori e il pubblico della ricerca (Esin et al., 2014).

Inoltre, la NI con approccio costruzionista si distingue per la sua prospettiva critica sulla natura delle narrazioni. Essa riconosce che le narrazioni non sono semplici rappresentazioni oggettive della realtà, ma sono influenzate da specifici contesti storici, sociali, culturali, politici ed economici (Tamboukou, 2008; Esin et al., 2014). In questo contesto, si preoccupa di esaminare le relazioni di potere coinvolte nella costruzione delle narrazioni, evidenziando come alcune possano emergere come dominanti mentre altre vengono marginalizzate (Tamboukou, 2008).

Infine, questo tipo di ricerca mette in luce l'importanza di considerare il ruolo dell'audience nella costituzione e comprensione delle narrazioni. Si riconosce che i significati delle narrazioni sono costruiti non solo in relazione al significato attribuito dall'audience nel momento e nel contesto sociale in cui la storia viene raccontata per la prima volta, ma anche da audience posizionate in modi diversi; così la costruzione dell'audience diventa parte integrante dell'approccio stesso (Bakhtin, 2010). Pertanto, come in questo caso, la NI con approccio costruzionista si distingue per la sua focalizzazione sulla natura socialmente costruita delle narrazioni, la considerazione del processo interattivo di costruzione del significato e la consapevolezza critica delle dinamiche di potere e contesto culturale che influenzano la produzione e l'interpretazione delle narrazioni.

La ricerca si pone come obiettivo l'identificazione di modelli organizzativi, politiche e pratiche per promuovere gender equity nelle imprese manifatturiere e di servizi (di diverse classi dimensionali con particolare attenzione alle PMI); imprese del commercio, turismo e terziario; aziende artigiane; imprese cooperative del territorio vicentino.

Il disegno della ricerca prevede la conduzione di 15 interviste semi-strutturate (Trincherò, 2002) con responsabili delle risorse e rappresentanze sindacali, al fine di fare emergere buone pratiche, politiche e modelli di promozione di gender equity contestualizzati nel territorio vicentino. Le dimensioni

esplorate dalle interviste vertono principalmente sulle informazioni riguardo le caratteristiche dell'organizzazione e delle persone appartenenti ad essa, le strategie di DM e le pratiche per favorire l'equità di genere. La Tabella 1 fornisce un maggiore livello di dettaglio delle dimensioni; in particolare è degno evidenziare che le interviste fungono anche da occasione per la richiesta di fonti documentali e banche dati come, per esempio, quelle relative alle informazioni sui dipendenti, i quali saranno analizzati unitamente alle trascrizioni delle interviste. Inoltre, la raccolta dei dati relativi ai processi di welfare aziendale e occupazionale sarà facilitata da strumenti di supporto come checklist realizzate dalle ricercatrici sulla base della letteratura scientifica esistente al fine di assicurare la correttezza delle informazioni raccolte.

Tabella 1 - Dimensioni, descrittori e indicatori indagati attraverso le interviste e relative fonti

Dimensione	Descrittore/ indicatore
Informazioni demografiche intervistato/a	età genere livello di scolarizzazione ruolo mansioni anni di esperienza
Informazioni sull'organizzazione	anno fondazione settore mission vision valori numero dipendenti modello organizzativo (Mintzberg, 1981) e decentralizzazione del potere (Filippi et al., 2023) clima competitivo (Murayama, & Elliot, 2012) interferenza e adattamento vita lavorativa- privata (De Simone et al., 2018).
Informazioni su dipendenti	Dati anagrafici (Poggio et al., 2010) Dati relativi alla situazione professionale e contrattuale (Poggio et al., 2010) Dati relativi al rapporto tra vita lavorativa e personale (Poggio et al., 2010) Dati relativi ai percorsi di carriera (Poggio et al., 2010) Dati relativi alla partecipazione ad attività di formazione (Poggio et al., 2010) varietà dei dipendenti (tasso femminilizzazione, differenziale retributivo di genere e etnia, indice di segregazione di genere e etnia; Poggio et al., 2010) tasso di turnover

Diversity management	apertura dell'organizzazione al cambiamento (Di Fabio, 2016; Harris et al., 2007) sintomi di problemi legati alla diversità (Di Fabio, 2016; Harris et al., 2007) diffusione linguaggio inclusivo (Di Fabio, 2016; Harris et al., 2007; Parks, & Roberton, 2000) posizione attuale del DM (Di Fabio, 2016; Harris et al., 2007)
politiche e pratiche per favorire equità di genere	processi dell'organizzazione (Gay, 2013; Poggio et al., 2010) (reclutamento e selezione, sviluppo professionale e carriera, sistemi premianti e valorizzazione dei talenti) processi di welfare aziendale (Razetti, & Santoni, 2019; Testo Unico delle Imposte sui Redditi) processi di welfare occupazionale (Razetti, & Santoni, 2019; Legge 81/2017; Testo unico maternità/paternità) Altre iniziative dell'organizzazione

In base ai risultati emersi dalle interviste saranno individuate tre organizzazioni che si distinguono per buone pratiche di DM e iniziative in favore dell'equità di genere, le quali saranno coinvolte in tre distinti digital storytelling workshop. Anche i/le dipendenti, su base volontaria, prenderanno parte a tale iniziativa, così da poter raccogliere la loro percezione delle dinamiche e iniziative dell'organizzazione in ottica di genere. Effettivamente, la ricerca sul DM suggerisce di dare voce ai dipendenti di soffermarsi sulla loro prospettiva poiché “employee perceptions are a more telling indicator of the organisation’s actual support for diversity” (Herdam & McMillan-Capehart, 2010, p. 40). Il successivo paragrafo andrà a chiarificare questa seconda parte della ricerca qualitativa.

L'analisi qualitativa dei contenuti (Schreier, 2013) di tutti i dati raccolti sarà supportata dal software AtlasTi.23. Inoltre, in caso di assenza di consegna da parte degli intervistati di elaborazioni delle banche dati relative alle informazioni sui/le dipendenti, l'analisi statistica sarà condotta con fogli Excel.

La condivisione di buone pratiche organizzative attraverso il digital storytelling

Per valorizzare, diffondere e continuare a creare buone pratiche già messe in atto nelle organizzazioni il digital storytelling (DS) potrà essere di supporto allo sviluppo professionale degli attori delle organizzazioni vicentine.

Il DS è definito come un processo che utilizza strumenti e risorse multi-mediali per raccontare storie e condividere informazioni. Questo approccio

trova applicazione in diversi contesti educativi, inclusi quelli formali, informali e non formali. Tra i suoi vantaggi, è considerato un efficace strumento per migliorare l'esperienza pedagogica, offrendo spazio per il pensiero creativo, la riflessione, l'ascolto e la condivisione, nonché lo sviluppo di abilità e competenze come quelle relative all'informazione, alla data literacy e alla comunicazione (Mittiga, 2018). Inoltre, il DS favorisce lo scambio collaborativo delle conoscenze, potenzia lo spirito critico e aiuta a sviluppare la capacità di cercare interpretazioni aggiuntive di fronte a nuove tematiche o strutture concettuali, promuovendo un apprendimento attivo (Mittiga, 2018). Inoltre, è visto come un potente strumento per la costruzione di narrazioni che facilitano l'apprendimento e la ritenzione a lungo termine delle informazioni; allo stesso tempo è riconosciuto per il suo ruolo nel favorire l'inclusività poiché la sua capacità di creare narrazioni personalizzate e di dare voce a varie prospettive contribuisce a una rappresentazione più diversificata e inclusiva (Scarinci, 2011). Il DS è stato già utilizzato per analizzare e narrare buone pratiche di gender equity in contesti organizzativi e ha dimostrato di essere un potente strumento per l'empowerment delle donne e delle ragazze, nonché per l'attenuazione degli stereotipi di genere (Simsek, 2016).

I Digital Storytelling workshop (DSW) sono stati impiegati in vari contesti e per molteplici scopi come pratica comunitaria co-creativa, in particolare per sensibilizzare e per la costruzione della comunità in questioni sociali e educative quali genere, povertà, condizioni di salute, inclusione per il cambiamento nelle ecologie dell'apprendimento, nei contesti sanitari e nella società in generale, grazie al lavoro di Dana Atchley e successivamente di Joe Lambert (2013). Per la sua natura partecipativa, è stato facilmente associato alla ricerca qualitativa. I DSW sono stati utilizzati da organizzazioni non governative, istituti di istruzione che vanno dai livelli primari all'istruzione superiore, nonché dal settore privato per scopi di risorse umane, cultura aziendale e anche per obiettivi di marketing. Un DSW è un processo di apprendimento collaborativo e co-creativo facilitato da professionisti, che coinvolge le persone nel racconto e ascolto di storie personali, favorendo la condivisione in formato multimediale, attraverso la registrazione vocale della storia e la selezione di immagini personali, chiamata storia digitale. Si tratta di frammenti di narrazioni di vita personale e riflettono le realtà dei loro autori su questioni sociali, come violenza domestica, principali condizioni di salute, partecipazione politica delle donne, migrazione e educazione (Simsek, 2012). Hartley e McWilliam (2009) fanno riferimento alla natura dialogica dei DSW

Atchley's innovation was to develop an exportable workshop-based approach to teach "ordinary" people – from school students to the elderly, with or usually without

knowledge of computers or media production – how to produce their own personal videos. But despite the term “digital” in the digital storytelling, the emphasis is on the *story* and the *telling* (p. 3).

Sei passaggi vengono seguiti durante l'esecuzione di un DSW: 1. Cerchio delle storie, 2. Scrittura del testo, 3. Registrazione della voce, 4. Creazione/trovare immagini, 5. Assemblaggio della storia digitale attraverso la combinazione della registrazione vocale e delle immagini, 6. Proiezione in gruppo delle storie digitali create. Il Cerchio delle storie come primo passaggio e la proiezione in gruppo come ultimo passaggio di un DSW sono le fasi dialogiche del workshop, in cui i partecipanti raccontano e ascoltano le storie degli altri. L'uso dei DSW per la raccolta di dati qualitativi consiste in: 1. Raccolta di dati qualitativi durante le fasi del Cerchio delle storie e della proiezione in gruppo, attraverso dinamiche simili ai focus group; 2. Raccolta delle storie digitali come testo che può essere analizzato. L'uso dei DSW in progetti di ricerca qualitativa segue il cambiamento narrativo nelle scienze sociali che si è basato sul potere delle narrazioni in prima persona per ottenere approfondimenti sulle questioni sociali attraverso le storie di vita.

Conclusioni

In conclusione, l'adozione della metodologia della NI consentirà un'analisi approfondita dei processi attuali riguardanti l'impiego femminile nelle imprese del territorio vicentino, promuovendo la riflessione e la presa di conoscenza sulla situazione attuale. La ricerca permetterà l'identificazione delle politiche e pratiche di equità di genere nel contesto organizzativo in ottica di DM, informando e promuovendo iniziative di sviluppo professionale dei ruoli quadro delle aziende. Inoltre, l'impiego di DSW come strumento per la condivisione delle buone pratiche favorirà la diffusione delle esperienze organizzative e promuoverà un dialogo partecipativo tra dipendenti e organizzazioni, supportando processi di empowerment e contribuendo allo sviluppo di una cultura aziendale più sensibile alle questioni di genere. Questo studio fornisce quindi stimoli importanti per la formazione dei dipendenti e per il potenziamento della cultura aziendale, offrendo spunti preziosi per promuovere l'equità di genere e favorire un ambiente lavorativo inclusivo. Di fatto, l'impegno di approcci narrativi potrebbe stimolare l'apprendimento organizzativo, favorendo processi di cambiamento e innovazione (Poggio et al., 2010).

Punto di forza della ricerca è il carattere situato dello sviluppo e della co-costruzione della conoscenza, che sarà al servizio delle realtà locali per

favorire una maggiore consapevolezza sui propri operati. La maggiore conoscenza sviluppata e le pratiche promosse andranno inoltre ad informare la carente letteratura esistente a livello regionale e nazionale.

Riferimenti bibliografici

- Ahmed, S. (2017). *Living a Feminist Life*. Duke University Press.
- Andrews, M. (2007). *Shaping History: Narratives of Political Change*. Cambridge University Press.
- Andrews, M., Squire, C. and Tamboukou, M. (Eds) (2013). *Doing Narrative Research*, 2nd ed., Sage.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (2010). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Barkhuizen, Gary; Benson, Phil; Chik, Alice (2014). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*. New York: Routledge.
- Bierema, L. L., Sim, E., He, W., & Cox, A. B. (2022). Double jeopardy: the paradox and promise of coaching women leaders from a critical feminist perspective. *Gender in Management: An International Journal*, (ahead-of-print).
- Bierema, L.L. (2017). No woman left behind: critical leadership development to build gender consciousness and transform organizations. In Madsen, S.R. (Ed.). *Handbook of Research on Gender and Leadership* (pp. 145-162). Edward Elgar.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2017). *Fondamenti di didattica: teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Carocci
- Buemi, M., Guazzo, G., Conte, M. (2015). *Il Diversity Management per una crescita inclusiva: strategie e strumenti*. FrancoAngeli.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Camera Di Commercio Vicenza. (23 Gennaio, 2024). *Conoscere Vicenza 2023: guida statistica della provincia di Vicenza* . <https://www.vi.camcom.it/it/servizi/studi-statistica-e-ricerca-economica/conoscere-vicenza.html>.
- Chase S.E. (2018). Narrative Inquiry: towards theoretical and Methodological maturity. In Lincoln, Y. S., & N. K. Denzin. *The Sage handbook of qualitative research* (5. edition). Sage.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. John Wiley & Sons.
- Santoni C. & Crespi I. (2022). Conciliazione famiglia e lavoro tra smart-working e diversity management. Una riflessione su pratiche e nuove semantiche. *Autonomie locali e servizi sociali*, 1, pp. 45-66. Doi: 10.1447/104028.
- Colella, F., & Di Lorenzo, S. (2023). Diversità, inclusione e innovazione sociale nei sistemi organizzativi complessi: Una riflessione critica sulla Gender Diversity

- intersezionale in Italia. *Mondi Migranti*, 2, pp. 21-37. Doi: 10.3280/MM2023-002002.
- Collins, P. H. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1), pp. 139-167.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), pp. 1241-1299.
- Davis, A. Y. (1981). *Women, race, & class*. Vintage Books.
- De Simone, S., Agus, M., Lasio, D., & Serri, F. (2018). Development and validation of a measure of work-family interface. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 34(3), pp. 169-179.
- De Vita L., & Magliocco, A. (2018). Effects of gender quotas in Italy: A first impact assessment in the Italian banking sector. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 38(7-8), pp. 673-694. Doi: 10.1108/IJSSP-11-2017-0150.
- Di Fabio, A. (2016). Diversity Management Questionnaire: Primo contributo alla versione italiana. *Counseling*, 9, 0-0.
- Esin, C., Fathi, M., & Squire, C. (2014). Narrative analysis: The constructionist approach. In U. Flick (Ed.). *Handbook of qualitative data analysis* (pp. 203-216). Sage.
- Ferrara, M. D. (2019). Lavoro femminile e diversity management tra mediazione sindacale e nuove opportunità del lavoro agile. *Politiche del Lavoro*, pp. 103-128.
- Filippi, S., Peters, K., & Suitner, C. (2023). Power to the people: A social identity perspective on organizational decentralization and employee well-being. *Journal of Community & Applied Social Psychology*.
- Flick, U. (2013). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications Limited.
- Gay V., Santacreu-Vasut E., Shoham A. (2013). *The Grammatical Origins of Gender Roles*. Berkeley Economic History Laboratory. hal-04046900.
- Geldsetzer, L. (1983). Che Cos'è l'ermeneutica?. *Rivista di Filosofia neoscolastica*, 75(4), pp. 594-622.
- Gergen, K. (1995). Social construction and the educational process. In L. P. Steffe & J. Gale. *Constructivism in education*, (pp. 17-39). Routledge.
- Godino, A. (2006). Costruttivismo, filosofia e psicologia – Editoriale. *Psychofenia*, 9, pp. 7-11.
- Goodson, I. F., & Gill, S. R. (2011). The Narrative Turn in Social Research. *Counterpoints*, 386, pp. 17-33. <http://www.jstor.org/stable/42981362>.
- Guarascio C., Musumeci R., & Villa P. (2023). Il Contesto Macro: Cambiamenti Legislativi e Disparità di Genere. In Naldini, M., & Poggio, B. *Genere e accademia. Carriere, culture e politiche* (pp. 35-62). il Mulino.
- Harel, I., Papert, S. (eds) (1991). *Constructionism*. Ablex.

- Harris, C., Rousseau, G. G., & Venter, D. L. J. (2007). Employee perceptions of diversity management at a tertiary institution. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, 10(1), pp. 51-71
- Hartley, J., & McWilliam, K. (2009). Computational power meets human contact. *Story circle: Digital storytelling around the world*, pp. 1-15.
- Herdam, A.O. and McMillan-Capehart, A. (2010). Establishing a diversity program is not enough: exploring the determinants of diversity climate. *Journal of Business and Psychology*, 25(1), pp. 39-53.
- hooks, B. (1984). *Feminist Theory: From Margin to Center*. South End Press.
- hooks, B. (2000). *Feminism is for Everybody: Passionate Politics*. South End Press.
- Istat (2020). *The life of women and men in Europe*. <https://www.istat.it/donne-uomini/index.html?lang=it>.
- Istat (2023). *Rapporto Bes 2022: il benessere equo e sostenibile in Italia*. (2023, December 3). <https://www.istat.it/it/archivio/282920>.
- Jonsen, K., Maznevski, M. L., & Schneider, S. C. (2011). Special Review Article: Diversity and it's not so diverse literature: An international perspective. *International Journal of Cross Cultural Management*, 11(1), pp. 35-62. Doi: 10.1177/1470595811398798,
- Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Routledge.
- Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Manello, A., Falavigna, G., Isaia, E., & Rossi, M. C. (2023). Female top managers and credit risk: Evidence from Italian firms. *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society*, 23(6), pp. 1379-1403. Doi: 10.1108/CG-03-2022-0092.
- Miller, G., & Holstein, J. (1989), On the sociology of social problems. In Miller, G. e Holstein, J. (a cura di), *Perspectives on Social Problems* (pp. 1-16). JAI Press.
- Mintzberg, H. (1981). Organization design: fashion or fit?. *Harvard Business Review*, January-February. <https://hbr.org/1981/01/organization-design-fashion-or-fit>.
- Mittiga, S. (2018). Il valore educativo del digital storytelling. *Media Education*, 9(2), pp. 308-328.
- Mohanty, C. T. (1984). Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. *Feminist Review*, 30, pp. 61-88.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2012). The competition-performance relation: A meta-analytic review and test of the opposing processes model of competition and performance. *Psychological bulletin*, 138(6), 1035.
- Nichols, L. T. (2003). Voices of social problems: A dialogical constructionist model. In *Studies in Symbolic Interaction* (pp. 93-123). Emerald Group Publishing Limited.
- Olsen, J. E., & Martins, L. L. (2012). Understanding organizational diversity management programs: A theoretical framework and directions for future research. *Journal of Organizational behavior*, 33(8), pp. 1168-1187.

- Pagano, R. (2009). La scientificità della pedagogia ermeneutica. *La scientificità della pedagogia ermeneutica*, pp. 79-88.
- Palumbo, R., & Manna, R. (2019). A portrait of workplace discrimination in Italy: Empirical evidence from a nationwide survey. *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship*, 8(1), pp. 92-112. Doi: 10.1108/EBHRM-03-2019-0029.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books. Trad. It. *Mindstorms. Bambini computer e creatività*. Emme, 1984.
- Papert, S. (1986). *Constructionism: A new opportunity for elementary science education*. NSF Grant Application.
- Parks, J. B., & Robertson, M. A. (2000). Development and validation of an instrument to measure attitudes toward sexist/nonsexist language. *Sex Roles*, 42, pp. 415-438.
- Poggio, B., Murgia, A., & De Bon, M. (2010). *Interventi organizzativi e politiche di genere*. Carocci.
- Ravazzani, S. (2016). Understanding approaches to managing diversity in the workplace: An empirical investigation in Italy. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 35(2), pp. 154-168. Doi: 10.1108/EDI-08-2014-0062.
- Ravazzani, S., Mazzei, A., Fisichella, C., & Butera, A. (2021). Diversity and inclusion management: an analysis of practice developments in Italy. *Sinergie Italian Journal of Management*, 39(3), pp. 213-229.
- Razetti F., Santoni V. (2019), Il mercato del welfare aziendale: l'intermediazione e il ruolo dei provider. In Maino F., Ferrera M. (a cura di) (2019). *Nuove Alleanze per un welfare che cambia. Quarto Rapporto sul secondo welfare in Italia* (pp. 119-152). . Giappichelli.
- Riessman, C. K. (2002) Analysis of personal narratives. In J. F. Gubrium & Holstein J. A. (eds). *Handbook of Interview Research* (pp. 695-710). Sage.
- Scarinci, A. (2011). *Digital storytelling: un'applicazione didattica per ripensare ai media attraverso i media*.
- Schreier M. (2013). Qualitative Content Analysis. In U. Flick, *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 170-183). Sage.
- Simsek, B. (2012). Enhancing Women's Participation in Turkey through Digital Storytelling. *Culture Science*, 5(2), pp. 28-44.
- Simsek, B. (2016). Neoliberal Burdens for Women in Academy: "How Dare We Not Work". *Kadın/Women*2000, 17(1), pp. 51-72.
- Snowden D (2010) Naturalizing Sensemaking'. In Mosier, K. L., & Fischer, U. M. (Eds.). *Informed by knowledge: expert performance in complex situations* (pp. 223-234). Psychology Press.
- Spector, M., & Kitsuse, J. I. (2017). *Constructing social problems*. Routledge.
- Tamboukou, M. (2008). A Foucauldian approach to narratives. In M Andrews et al. (eds). *Doing Narrative Research* (pp. 102-120). Sage.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
https://books.google.it/books?id=gu_t585nAPkC.
- Varisco, B.M. (2002). *Costruttivismo socio culturale*. Carocci.

Wells, K. (2011). *Narrative inquiry. Pocket Guides to Social Work Research Methods*. Oxford University Press.

Copyright © FrancoAngeli⁴⁷

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

Attaccamento, Cura e Responsabilità educativa per la prevenzione della violenza di genere

di *Maria Luisa Iavarone, Chiara Scuotto*

Riassunto

La violenza di genere in Italia è un dato di fortissimo allarme criminale e sociale. Il rationale che sostiene l'analisi del presente articolo è che il lavoro socioculturale per la prevenzione della violenza di genere vada realizzato soprattutto in sede educativa anche attraverso, ad es., l'educazione delle madri che educano giovani maschi. La letteratura evidenzia il ruolo che hanno la qualità dell'attaccamento primario (rapporto madre-figlio) per la costruzione di relazioni adulte equilibrate; aver sperimentato specifici stili di attaccamento nel corso dell'infanzia può costituire pregiudizio nella capacità di esercizio di una affettività sana in età adulta. Tali osservazioni sono supportate da evidenze di studi che hanno rilevato più elevati livelli di aggressività e violenza, fisica e psicologica, nelle coppie ove uno o entrambi i partner, presentavano un attaccamento insicuro (Wilson et al., 2013).

La presente riflessione, lungi dal voler apparire come un'analisi volta ad attribuire alle madri una sorta di "stigma di colpevolezza" ha lo scopo, al contrario, di sottolineare quanto l'infanzia rappresenti un terreno delicatissimo. Da qui l'utilità di investire in ricerca ed interventi nel campo dell'*empowerment al materno* per lo sviluppo di risorse, soprattutto di madri in condizioni di scarse possibilità economiche e culturali, allo scopo di esercitare azioni positive di cambiamento della propria vita e dunque maggiormente protettive, in termini bio-psicosociali, anche della prole.

Parole chiave: prevenzione violenza di genere, educazione, stili di attaccamento, empowerment genitoriale.

Attachment, Care and Educational Responsibility for the Prevention of Gender-Based Violence

Abstract

Gender-based violence in Italy is a figure of very high criminal and social alarm. The rationale that supports the analysis in this article is that sociocultural work for the prevention of gender violence should be done primarily in education through the education of mothers who raise young males. The literature points to the role that the quality of primary attachment (mother-child relationship) plays in building healthy and balanced relationships in adulthood; having experienced specific attachment styles during childhood can constitute a prejudice in the ability to exercise healthy affectivity in adulthood. These observations are supported by evidence from studies that have found higher levels of aggression and violence, physical and psychological, in couples where one or both partners had an insecure attachment (Wilson et al., 2013).

This reflection, far from wanting to appear as an analysis aimed at attributing a sort of “stigma of guilt” to mothers, has the aim, on the contrary, of underlining how childhood represents a very delicate terrain. Hence the usefulness of investing in research and interventions in the field of maternal empowerment for the development of resources, especially of mothers in conditions of poor economic and cultural possibilities, with the aim of carrying out positive actions to change their lives and therefore more protective, in biopsychosocial terms, also of the children.

Keywords: gender violence, education, attachment styles, parental empowerment.

First submission: 21/03/2024, *accepted:* 23/04/2024

Prevenire la violenza di genere: una prospettiva educativa

La violenza di genere in Italia è un dato di fortissimo allarme criminale: ogni 3 morti violente 1 è una donna, uccisa per mano del coniuge e/o partner attuale o ex (Istat, 2023). Secondo i dati del Dipartimento della Pubblica Sicurezza, nel 2020 sono stati presentati oltre 98.000 denunce di violenza di genere mentre i centri antiviolenza italiani hanno ricevuto oltre 85.000 richieste di aiuto da parte di donne vittime di violenza domestica. Il rapporto Eurispes del 2023 in accordo con recenti dati Istat confermano come una donna su tre (e in Europa il dato è al 25.4%) abbia subito violenza fisica e/o

sessuale. Nonostante gli sforzi legislativi e di sensibilizzazione compiuti sin ora, il fenomeno dei femminicidi rappresenta una questione di notevole allarme sociale.

La violenza di genere è dunque un fenomeno che riveste un forte significato soprattutto nella sua più grave degenerazione: il femminicidio. Tale fattispecie criminale trova, quasi sempre nel nostro paese, da parte dell'attore di reato, il principale movente nell'incapacità di accettare il processo di emancipazione di donne che avevano tentato di affrancarsi da matrimoni violenti, relazioni affettive insoddisfacenti e svalutanti o semplicemente perché avevano intrapreso un percorso di autonomia economica e di indipendenza dal partner. Il femminicidio costituisce spesso l'esito finale di un processo costellato da svariate forme di prevaricazione e violenza che spesso si manifestano in diversi modi, più o meno espliciti, talvolta difficili da identificare per le stesse vittime; modalità talvolta sottili e subdole come: maltrattamento psicologico, isolamento dai familiari, limitazione dei rapporti, ecc.; altre volte più esplicite e manifeste come: intimidazioni, minacce, strumentalizzazione e manipolazione dei figli.

Il rationale che sostiene l'analisi del presente contributo è che il lavoro socioculturale per la prevenzione della violenza di genere vada realizzato soprattutto in sede educativa a partire dalla provocatoria assunzione che bisogna "educare le donne per rieducare i maschi" in accordo con l'opinione di Shirin Ebadi, premio Nobel per la pace nel 2003, che afferma "il maschilismo è come l'emofilia, attacca gli uomini ma è trasmesso dalle donne che ne sono portatrici sane" rendendo così l'educazione ad una affettività sana una assoluta priorità, per entrambi i sessi.

Educare Donne che educano maschi: il ruolo della relazione di attaccamento nella genesi della violenza

Coerentemente a questa prospettiva, la letteratura evidenzia il ruolo che hanno la qualità dell'attaccamento primario (madre-figlio) e i rapporti affettivi sperimentanti in ambito familiare, per la costruzione di relazioni sane ed equilibrate in età adulta. Dalla nascita ogni essere umano presenta una naturale predisposizione biologica a sviluppare un "legame di attaccamento" verso il *caregiver* in modo da soddisfare il primario bisogno di scambi sociali (Bowby, 1969). L'*attaccamento* rappresenta, dunque, un legame affettivo intimo e costante tra due persone (*caregiver*-madre e bambino) che lega entrambi i membri e può garantire loro vicinanza, protezione e sicurezza. Durante le prime interazioni con il *caregiver*, il bambino sviluppa previsioni su come questi risponderà alle sue richieste di conforto e cura.

Tali previsioni strutturano, nel tempo, modelli mentali e rappresentazioni di sé, degli altri e delle relazioni che influenzano la struttura di personalità (Simpson & Rholes, 2010).

Inizialmente J. Bowlby (cit., 1969) e successivamente M. Ainsworth (1978), verificarono che la responsività della madre, nei confronti dei bisogni del proprio figlio, consente l'emersione di un certo "stile di attaccamento" che diviene terreno entro il quale maturano le abilità di regolazione emotiva e del senso di fiducia che il bambino struttura verso sé stesso e il mondo; processo necessario per sviluppare relazioni intime soddisfacenti. Secondo tale teoria, il genitore che risponde in modo coerente e affidabile ai bisogni di *attaccamento sicuro* del bambino, genera la capacità nello stesso di esplorare l'ambiente in autonomia, libero dal timore di essere abbandonato o rifiutato. I bambini che hanno sperimentato un attaccamento sicuro diventano così adulti che strutturano una visione positiva di sé e degli altri essendo più capaci di instaurare relazioni intime basate sulla fiducia. Al contrario, l'*attaccamento non-sicuro* emerge nell'ambito dell'interazione con una madre non completamente capace di rispondere in modo adeguato ai bisogni del suo bambino. Gli autori descrivono ulteriori forme di attaccamento: *insicuro/ambivalente*, *insicuro/evitante* e *disorganizzato/disorientato* (Ainsworth, 1978; Main & Solmon, 1990).

La tipologia *insicuro/ambivalente* emerge dall'esperienza di un rapporto imprevedibile con la madre, caratterizzato dall'ansia di perdere l'attenzione da parte del *caregiver*, con una conseguente tendenza all'uso di strategie coercitive al fine di mantenerne il rapporto (DeKlyen & Greenberg, 2008). La discontinuità nel ricevere affetto contribuisce all'interiorizzazione di una visione di sé come "non meritevole d'amore" ed è proprio da questa rappresentazione che emerge un costante bisogno di approvazione e di conforto. Tale bisogno si lega alla capacità di riconoscere sé stessi solo in risposta allo "sguardo dell'altro" che è indicativa di uno scarso livello di "differenziazione del sé". La differenziazione del sé è una condizione psichica che permette di distinguere i sentimenti dai pensieri; gli individui "poco-differenziati" finiscono per strutturare un'autostima quasi del tutto dipendente dall'approvazione altrui (Bowen, 1979). Generalmente, questi individui hanno continuamente bisogno di sentirsi riconosciuti e validi anche se, spesso, le loro relazioni risultano conflittuali, oscillando continuamente tra bisogno di vicinanza e distanza, tra sentimenti di amore e odio nei confronti del partner. Questo ultimo aspetto, in particolare, risulta spesso ricorrere all'interno di relazioni sentimentali adulte ambivalenti e dunque disfunzionali.

L'ulteriore tipologia, *attaccamento insicuro/evitante*, invece, nasce dalla relazione con una madre rifiutante rispetto ai bisogni del figlio. Questa

esperienza porta all'interiorizzazione, da parte del bambino, di una visione negativa sia di sé che dell'altro. Tale forma di attaccamento genera strategie di evitamento che producono difficoltà a creare legami intimi e autentici per il timore del rifiuto. Di nuovo, gli effetti di questa forma di attaccamento sembrano avere delle suggestive implicazioni nella strutturazione della relazione affettiva adulta che appare caratterizzata da un'affettività disimpegnata e non completamente affidabile.

Infine, l'ultima tipologia, l'*attaccamento disorganizzato*, emerge in relazione a ripetuti episodi di maltrattamento da parte del *caregiver*. Un comportamento d'abuso, da parte della figura di riferimento, genera inevitabilmente un modello mentale negativo e confuso, di sé e degli altri, che contribuisce all'insorgenza di modalità comportamentali incoerenti e disorganizzate. Aver vissuto con un *caregiver* trascurante, maltrattante e negligente, contribuisce allo sviluppo di una profonda paura e, al contempo, di un'estrema dipendenza dallo stesso genitore maltrattante. Analogamente, tale dinamica si rinnova all'interno di relazioni affettive-adulte ove, oltre l'affettività disimpegnata e completamente inaffidabile, ritroviamo anche condotte maltrattanti e violente (Kwong et al., 2003; Spencer et al., 2021).

L'attaccamento appare, dunque, complessivamente implicato nello sviluppo delle rappresentazioni del mondo e nella costruzione dei modelli affettivo-comportamentali adulti; aver sperimentato specifici stili di attaccamento nel corso dell'infanzia può costituire elemento di rischio nella modalità di esercizio di potenziali forme di violenza di genere, sia perpetrata che subita. Individui che hanno vissuto relazioni caratterizzate da insicurezza primaria spesso tendono a ricreare rapporti la cui caratteristica principale è la sfiducia nel partner, come lo è stata nei confronti del *caregiver*.

Quando l'attaccamento non è sano, in tutte le tipologie descritte, si riscontra una dis-regolazione nella reattività agli stress, documentata anche a livello fisiologico (Bendezú et al., 2019), più frequentemente caratterizzata da emozioni negative, nonché da una maggiore predisposizione a comportamenti violenti (Gentzler et al., 2010). Tali evidenze supportano ricerche che hanno rilevato più elevati livelli di aggressività e violenza, fisica e psicologica, nelle coppie ove uno o entrambi i partner presentavano un attaccamento insicuro (Wilson et al., 2013). In particolare, una bassa autostima, anche da parte di donne che da bambine hanno subito un attaccamento insicuro, è implicata nella tendenza a subire violenza da parte dei partner e a perdonarli (Bond & Bond, 2004; Sheikh et al., 2013). In questi casi, l'ansia della perdita del partner e dunque di una possibile separazione, alimenta sentimenti di dipendenza e una visione di sé come non meritevole d'amore; cause che per le vittime di violenza rendono difficile liberarsi da relazioni abusanti (Kwong et al, 2003). D'altra parte, proprio la scarsa autostima e il

timore di non “essere mai amati abbastanza” possono rendere i soggetti insicuri, gelosi, possessivi e autoritari nei confronti del partner. L’ansia della perdita può trasformarsi, così, in bisogno disperato di controllo della relazione che viene identificato come unico possibile strumento per evitare l’abbandono e che si esplicita attraverso comportamenti assillanti e persecutori (Dutton et al., 2006). Questa dinamica emerge soprattutto nei casi in cui un uomo, con un attaccamento insicuro/ambivalente, si relaziona ad una donna che vuole mantenere una propria autonomia (relazionale ed economica) per cui l’indipendenza della partner è vissuta come minaccia.

In sintesi, subire violenza e maltrattamenti, durante l’infanzia, comporta un rischio marcato di sperimentare successivamente comportamenti aggressivi e violenti, soprattutto verso le donne, inducendo un processo transattivo che predispone ad una sorta di trasmissione intergenerazionale della violenza. L’attaccamento, dunque, agirebbe da “mediatore di comportamenti” di gelosia, rabbia, invidia, possesso e perciò determinerebbe la messa in atto di agiti violenti, sia in fase ideativa che realizzativa. Da qui l’utilità di continuare a produrre ricerca in campo psico-socioeducativo allo scopo di migliorare la consapevolezza delle madri riguardo le implicazioni che il modello relazionale, da loro esercitato e trasmesso, ha sulla futura qualità delle relazioni che il bambino svilupperà una volta adulto.

Sostenere la genitorialità competente per rafforzare l’educazione nella prevenzione del rischio

Le considerazioni sin qui condotte hanno evidenziato una estrema delicatezza del ruolo del genitore, ed in particolare del compito educativo della madre, soprattutto nel corso della prima e della seconda infanzia. Evidenze di letteratura sembrerebbero far emergere una relazione tra qualità dell’attaccamento vissuto nell’infanzia e possibili agiti disfunzionali e violenti all’interno di relazioni affettive adulte. Tali analisi, seppur suggestive, non sono certamente sufficienti a definire un rapporto direttamente causale tra i due fenomeni; per quanto risulta evidente che la cura dell’infanzia ha una valenza essenziale per lo sviluppo adulto, riconosciuta sul piano psicodinamico, cognitivo e sociale.

La presente riflessione, lungi dal voler apparire come un’analisi volta ad attribuire alle madri una sorta di “stigma di colpevolezza” per i comportamenti agiti da parte di adulti allevati in maniera non sana, ha lo scopo, al contrario, di sottolineare quanto l’infanzia rappresenti un terreno delicatissimo la cui cura travalica il confine del “materno”. Un interessante studio “sull’attaccamento oltre l’infanzia” (Tafà, Malagoli & Togliatti, 1988) sot-

tolinea, infatti, la continuità intragenerazionale nell'assunzione di schemi di comportamento trasmessi, e orizzontalmente assimilati tra pari, attraverso la prima socializzazione intra-gender. Maschi violenti sono spesso figli di contesti violenti, socializzati molto presto alla violenza, intra ed extrafamiliare, cresciuti in situazioni di marginalità economica, di degrado, di esclusione e di povertà educativa: tutti fattori concorrenti nella costruzione di immaginari, rappresentazioni ed agiti disfunzionali.

Allevare un bambino, ma soprattutto un preadolescente e dunque un adolescente, alla cultura del rispetto, della non violenza e della parità di genere, è certamente un compito che attiene primariamente alla famiglia e ai genitori. Un lavoro educativo particolarmente arduo, soprattutto in questa nostra epoca, anche a causa del profondo cambiamento della forma e dell'organizzazione dei sistemi familiari che incide sul ruolo e sull'identità genitoriale (Iavarone, 2019). Un genitore dovrebbe essere un adulto capace di insegnare ad un individuo in crescita ad attraversare la vita, aiutandolo ad interpretare quello che accade e dando significato all'esperienza. Oggi, la maggiore difficoltà della genitorialità dipende probabilmente dal fatto che un tempo i genitori svolgevano un ruolo chiaro e senza ambiguità, assumendo compiti di cura materiale, prospettando le coordinate essenziali del rapporto con la realtà, insegnando a distinguere il bene dal male, il giusto dallo sbagliato, l'opportuno dall'inopportuno, il permesso dal proibito (Iavarone, 2019). In particolare, un genitore "sufficientemente buono" dovrebbe esercitare nei confronti del proprio figlio uno "stile parentale autorevole" (Baumrind, 1978) che prevede il monitoraggio del rispetto delle regole, in un clima positivo e rassicurante. Vivere in un ambiente così caratterizzato consente al figlio di sviluppare al meglio abilità emotive, sociali e di risoluzione dei conflitti riducendo, in futuro, il rischio di coinvolgimento in forme di violenza di varia tipologia. Al contrario, un clima familiare autoritario in cui la comunicazione è assente o aggressiva e le regole vengono imposte in modo coercitivo, contribuisce all'emergere di una bassa autostima che, nel corso del tempo, può mettersi in relazione a manifestazioni violente, anche di genere (Heaven & Ciarrochi, 2008; Cucci et al., 2019).

Nel nostro tempo storico e sociale, più frequentemente si ritrovano genitori eccessivamente permissivi o rifiutanti, che non impongono limiti e regole chiare e che generano una percezione confusa di ciò che è giusto e ciò che è sbagliato da parte del figlio. Tale percezione incide sulle future relazioni intime del bambino-adulto, aumentando il rischio di comportamenti aggressivi (Kawabata et al., 2011).

In sintesi, il ruolo del genitore risulta cruciale nella formazione delle "coordinate del pensiero morale" (Iavarone, 2023) che trasferisce al figlio, in maniera esplicita e soprattutto più spesso implicita. Oggi, tutti i sistemi

educativi familiari, da quelli socio-culturalmente più fragili a quelli più avvantaggiati, appaiono parimenti in difficoltà, probabilmente anche a causa dell'evoluzione del mondo tecnologico nel quale siamo immersi. I giovani si percepiscono molto più dotati e adatti degli adulti ad abitare la contemporaneità che, grazie all'avvento delle tecnologie, ha conferito l'illusione di mediare ogni forma di rapporto con la realtà da cui i genitori sono precocemente esclusi. Gli ambienti digitali, che prospettano scenari, modelli e situazioni relazionali ambigue, diventano sterminati territori di rischio dove proliferano linguaggi aggressivi, immagini sessiste, modalità violente che finiscono per popolare pericolosamente l'immaginario dei più giovani. L'ambiente digitale, spesso non presidiato da alcuna relazione adulta responsabile, si fa scenario di video-filmati, *reel*, storie social che propongono situazioni sessiste e violente e che spesso fanno perno su una rappresentazione iper-sessualizzata ed iper-esposta, soprattutto del corpo delle donne. Non si può certamente negare che questa produzione mediale non abbia un ruolo nella (de)formazione dell'immaginario dei giovani maschi. Educare alla cultura del rispetto e della non violenza diventa, quindi, sempre più complesso a causa della pervasività di tali rappresentazioni con cui i giovani maschi entrano in contatto, sempre più precocemente, per un numero costantemente crescente di ore al giorno, finendo per influenzare sensibilmente le forme del pensiero, le capacità di orientamento cognitivo e di giudizio, nonché di scelta e di valutazione etica.

Conclusioni

Le esperienze dei primi anni di vita e le relazioni intime hanno un grande impatto sulla salute mentale e sul benessere dell'individuo lungo l'intero arco di vita (WHO, 2021). Interventi educativi rivolti alle famiglie devono supportare lo sviluppo dell'affettività, della consapevolezza e della moralità di tutti i membri del nucleo familiare. L'intervento educativo, inoltre, deve rappresentare una leva di riflessione per ristrutturare modelli comportamentali e pregiudizi tipici di una cultura patriarcale, implicati nella violenza di genere e che possono sconfinare nel femminicidio (Ozaki & Otis, 2017). Tali modelli e pregiudizi, difatti, possono giustificare comportamenti disfunzionali che spesso nascono da difficoltà di autoregolazione interna e di autostima dovute ad un attaccamento insicuro o all'aver subito uno stile genitoriale non sano. Nello specifico, l'attaccamento insicuro degli uomini può rappresentare un fattore di rischio per la violenza di genere in quanto la messa in atto dei comportamenti aggressivi, tipici di questa tipologia di at-

taccamento, può essere rinforzata e giustificata da modelli mentali di tipo maschilista che si sono interiorizzati.

In tal senso, appare utile lavorare con le madri che educano figli maschi attraverso interventi di “*empowerment* al materno” che supportino la loro autostima come fattore indispensabile, sia per l’instaurarsi di una relazione educativa sana (Sanawar et al., 2019), sia per proteggersi dal subire violenza (Kasturirangan, 2008). Per *empowerment* al materno ci si riferisce ad un’area di studio promossa da chi scrive, volta a realizzare ricerca ed interventi per lo sviluppo di risorse, soprattutto di madri in condizioni di scarse possibilità economiche e culturali, allo scopo di esercitare azioni positive di cambiamento della propria vita e dunque maggiormente protettive, in termini bio-psicosociali, anche della prole. Questi interventi mirano al contrasto di una percezione di “impotenza” e di “autosvalutazione” da parte della donna che per tale ragione sente, in qualche modo, di “meritare” le violenze subite. Tale stile di intervento si avvale di un approccio collaborativo che può coinvolgere tutta la famiglia e rappresentare una porta d’accesso per una liberazione della coscienza (Love, 2007). In generale, i programmi di “*empowerment al femminile*” possono prevedere una variegata serie di attività dove equipe di esperti interdisciplinari si confrontano con le donne al fine di supportarle in processi di emancipazione e dunque anche di liberazione dalla violenza. Supportare le capacità di agire e di reagire nelle donne presuppone sempre un lavoro di sostegno educativo teso alla conquista di una progressiva capacità emancipatoria che, chiaramente, implica un doppio riconoscimento: esterno, in termini politico-sociali, ed interno, in termini di autoefficacia personale.

Riferimenti bibliografici

- Ainsworth, M.D.S. (1978). The bowlby-ainsworth attachment theory. *Behavioral and brain sciences*, 1(3), pp. 436-438. Doi: 10.1017/S0140525X00075828.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), pp. 239-267. Doi: 10.1177/0044118X7800900302.
- Bendezú, J.J., Loughlin-Presnal, J. E., & Wadsworth, M.E. (2019). Attachment security moderates effects of uncontrollable stress on preadolescent hypothalamic-pituitary-adrenal axis responses: Evidence of regulatory fit. *Clinical Psychological Science*, 7(6), pp. 1355-1371. Doi: 10.1177/2167702619854747.
- Bond, S.B., & Bond, M. (2004). Attachment styles and violence within couples. *The Journal of nervous and mental disease*, 192(12), pp. 857-863. Doi: 10.1097/01.nmd.0000146879.33957.ec.
- Bowen, M., Andolfi, M., & De Nichilo, M. (1979). *Dalla famiglia all'individuo: la differenziazione del sé nel sistema familiare*. Roma: Astrolabio.

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Random House.
- Cucci, G., O'Leary, K.D., Olivari, M.G., Bonanomi, A., & Confalonieri, E. (2019). Adolescent dating violence perpetration, emotion dysregulation, and parenting styles. *Journal of family psychology*, 33(1), pp. 12. Doi: 10.1037/fam0000464.
- DeKlyen, M., & Greenberg, M. T. (2008). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 637-665). New York: Guilford Press.
- Di Gennaro G. Iavarone M.L. (2023). *Ragazzi che sparano. Viaggio nella devianza grave minorile*. Milano: FrancoAngeli.
- Dutton, D.G., & White, K.R. (2012). Attachment insecurity and intimate partner violence. *Aggression and violent behavior*, 17(5), pp. 475-481. Doi: 10.1016/j.avb.2012.07.003.
- Gentzler, A.L., Kerns, K.A., & Keener, E. (2010). Emotional reactions and regulatory responses to negative and positive events: Associations with attachment and gender. *Motivation and Emotion*, 34, pp. 78-92. Doi: 10.1007/s11031-009-9149-x.
- Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality: Published for the European Association of Personality Psychology*, 22(8), pp. 707-724. Doi: 10.1002/per.699.
- Iavarone M.L., Menafro M. (2019). Essere genitori e fare famiglia nel tempo presente. In Del Pizzo, F., Incoronato, P.(a cura di). *Giovani e vita quotidiana*. Milano: FrancoAngeli.
- ISTAT (2023, November 24). Vittime di omicidio. <https://www.istat.it/it/files/2023/11/Vittime-di-omicidio-2022.pdf>.
- Kawabata, Y., Alink, L.R., Tseng, W.L., Van Ijzendoorn, M. H., & Crick, N.R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental review*, 31(4), pp. 240-278. Doi: 10.1016/j.dr.2011.08.001.
- Kwong, M.J., Bartholomew, K., Henderson, A.J., & Trinke, S.J. (2003). The intergenerational transmission of relationship violence. *Journal of family psychology*, 17(3), pp. 288. Doi: 10.1037/0893-3200.17.3.288.
- Love, H. (2007). *Feminist criticism and queer theory. A history of feminist literary criticism*, (pp. 301-21). Cambridge: Cambridge University Press
- Luppi, E., & Pacetti, E. (2019). *L'empowerment femminile nei luoghi di lavoro: metodologie, progetti e social media. A prescindere dal genere: pari opportunità, empowerment e diversità*, pp. 49.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*, 1, pp. 121-160.
- Ozaki, R., & Otis, M.D. (2017). Gender equality, patriarchal cultural norms, and perpetration of intimate partner violence: Comparison of male university students in Asian and European cultural contexts. *Violence against women*, 23(9), pp. 1076-1099. Doi: 10.1177/1077801216654575.

- Sanawar, S.B., Islam, M.A., Majumder, S., & Misu, F. (2019). Women's empowerment and intimate partner violence in Bangladesh: investigating the complex relationship. *Journal of biosocial science*, 51(2), pp. 188-202. Doi: 10.1017/S0021932018000068.
- Sheikh, F., Koolae, A.K., & Zadeh, M.R. (2013). The comparison of self-differentiation and self-concept in divorced and non-divorced women who experience domestic violence. *International journal of high risk behaviors & addiction*, 2(2), pp. 66. Doi: 10.5812/ijhrba.10029.
- Simpson, J.A., & Rholes, W.S. (2010). Attachment and relationships: Milestones and future directions. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(2), pp. 173-180. Doi: 10.1177/026540750936090.
- Spencer, C.M., Keilholtz, B.M., & Stith, S.M. (2021). The association between attachment styles and physical intimate partner violence perpetration and victimization: A meta-analysis. *Family process*, 60(1), pp. 270-284. Doi: 10.1111/famp.12545.
- Tafà, M., & Togliatti, M.M. (1998). L'attaccamento oltre l'infanzia: continuità intergenerazionale e potenzialità evolutive del legame di coppia. *Rassegna di Psicologia*, (3).
- Wilson, J.B., Gardner, B. C., Brosi, M.W., Topham, G.L., & Busby, D.M. (2013). Dyadic adult attachment style and aggression within romantic relationships. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 12(2), pp. 186-205. Doi: 10.1080/15332691.2013.779185.
- WHO Report, World Health Organization, *Focus sulla salute mentale degli adolescenti*, 2021 <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

De-costruire il genere. Discriminazioni e violenza tra asimmetrie e rappresentazioni sociali

di *Francesca Bianchi, Miriam Cuevas**

Riassunto

È ormai riconosciuto che la costruzione sociale del femminile e del maschile riveste un significato paradigmatico per la comprensione e l'interpretazione delle fenomenologie sociali. Di conseguenza risulta importante guardare ai meccanismi attraverso cui si trasmettono i modelli di interpretazione dei ruoli di genere.

Il presente contributo intende riflettere sui processi di definizione e strutturazione del genere, di relativi stereotipi e asimmetrie, nonché sull'immagine sociale della violenza. Al contempo, pone lo sguardo sul ruolo determinante dei media sia nel definire il genere, con annessi stereotipi, sia in merito all'importante e delicata questione della violenza maschile contro le donne che negli ultimi anni ha assunto uno spazio decisamente maggiore rispetto al passato. Strettamente connessa alla costruzione sociale delle identità e delle relazioni di genere, la violenza costituisce a tutti gli effetti una strategia della maschilità tesa a instaurare o a conservare un dominio all'interno di un rapporto fortemente gerarchico. Il modo in cui viene narrata nei mezzi di comunicazione rappresenta un aspetto non trascurabile del problema e spinge ad interrogarci su quanto tale attenzione mediatica abbia contribuito a una maggiore consapevolezza sulle radici di genere della violenza.

Il saggio pone infine in evidenza l'importanza di promuovere forme di vita e di organizzazione dei contesti familiari e sociali improntate su una reale parità di genere, insieme a una decisa azione educativa che sin dall'infanzia aiuti a problematizzare costantemente le relazioni tra maschile e femminile: temi urgenti e fondamentali di fronte alla necessità di disfare e/o

* Sebbene il contributo sia frutto di una riflessione comune, Francesca Bianchi è autrice dei paragrafi 2. "La socializzazione" e 5. "Sovvertire l'ordine di genere", Miriam Cuevas dei paragrafi 1. "Introduzione: la costruzione del genere", 3. "Potere, discriminazioni, violenza di genere" e 4. "Le rappresentazioni sociali".

sovertire il genere in considerazione delle diverse strategie di dominazione o disciplinamento nei confronti delle donne che ancora oggi persistono all'interno della società contemporanea.

Parole chiave: inequality, stereotypes, gender socialization, gender violence, social representations, gender asymmetries.

De-constructing gender. Discrimination and violence between asymmetries and social representations

Abstract

It is recognized that the social construction of the feminine and the masculine has a paradigmatic significance for the understanding and interpretation of social phenomenologies. Consequently, it is important to look at the mechanisms through which models of interpretation of gender roles are transmitted. This paper aims to reflect on the processes of definition and structuring of gender, related stereotypes and asymmetries, as well as on the social image of violence. At the same time, it focuses on the decisive role of the media both in defining gender, with related stereotypes, and on the important and delicate issue of male violence against women, which in recent years has taken on a much greater space than in the past. Closely linked to the social construction of gender identities and relations, violence is to all intents and purposes a strategy of masculinity aimed at establishing or maintaining dominance within a highly hierarchical relationship. The way in which it is narrated in the media represents a non-negligible aspect of the problem and prompts us to question how much the media attention has contributed to a greater awareness of gender roots. Finally, the essay highlights the importance of promoting forms of life and organization of family and social contexts based on real gender equality, together with a decisive educational action that from childhood helps to constantly problematize the relationships between male and female: urgent and fundamental issues in the face of the need to undo and/or subvert gender in consideration of the different strategies of domination or discipline towards women that still persist within contemporary society.

Keywords: inequality, stereotypes, gender socialization, gender violence, social representations, gender asymmetries.

First submission: 23/04/2024, accepted: 23/06/2024

Introduzione: la costruzione del genere

Le differenze tra uomini e donne si sviluppano soprattutto in termini culturali (Croteau, Hoynes 2022). Accanto all'etnia e alla classe sociale, il genere comporta relazioni sociali e dinamiche di potere tra i diversi gruppi di uomini e donne. In società in cui il genere segnala non solo la differenza sessuale ma anche la superiorità maschile, gli uomini esercitano più potere delle donne nelle sfere sociali e riproducono questa dominazione trattando le differenze di genere, culturalmente prodotte, come se fossero immutabili, legate al sesso.

Nel corso del tempo, attraverso il graduale affermarsi della teoria del genere, si è iniziato a considerare che le differenze tra uomini e donne vanno al di là di quelle dettate dalla riproduzione biologica e sono mantenute e riprodotte con forza nei diversi ambiti sociali. La disparità di genere, ad esempio, è alquanto visibile nel mercato del lavoro che, anche a causa della sua specializzazione, conduce a una stagnazione di ruoli mantenendo il potere decisionale, economico e sociale a favore degli uomini: una dinamica di lunga data, favorita dalla lontana e comune credenza che tale ordine sia naturalmente prestabilito, finendo per imporre una visione androcentrica che non richiede giustificazioni (Bourdieu, 1998). Allo stesso tempo, la disparità di genere si rafforza all'interno della famiglia, ossia nell'organizzazione e nella gestione del lavoro domestico nei confronti del quale la responsabilità delle donne, quando non è esclusiva, risulta decisamente maggioritaria (Barigozzi et al., 2023). Oltretutto, come è stato sottolineato da più parti, è preferibile parlare di 'lavoro familiare' in quanto tale espressione permette di inquadrare meglio le diverse attività tese sia al mantenimento che all'equilibrio della famiglia come, ad esempio, la cura dei parenti non autosufficienti o la costruzione di rapporti tra la famiglia e il sistema dei servizi (Saraceno, Naldini, 2021). Tutto ciò comporta inevitabilmente un carico emotivo e un dispendio di tempo e di energie che oggi costituiscono gli elementi significativi inerenti al dibattito sulle disuguaglianze di genere all'interno del contesto familiare (Damingher, 2019).

Per tali motivi, occorre adottare uno sguardo di genere, ovvero una prospettiva che permetta di osservare più da vicino il funzionamento del nostro mondo sociale. In effetti, la costruzione sociale del femminile e del maschile riveste un significato paradigmatico per la comprensione e l'interpretazione delle fenomenologie sociali. Gli stessi fenomeni hanno assunto da tempo prospettive *gender*, costruite cioè entro un dibattito orientato esplicitamente dall'epistemologia femminista, volte a fare da contrappunto agli approcci tradizionalmente e stabilmente prevalenti (Bimbi, 2003).

La socializzazione

In questo contributo, intendiamo considerare i processi di definizione e strutturazione del femminile e del maschile ovvero i modi attraverso cui si acquisisce un'identità di genere. Il genere rappresenta un dispositivo costruito socialmente, prodotto di pratiche e immaginari che indirizzano gli individui, offrendo loro una lettura di sé e del mondo (Ghigi, 2019). Di conseguenza, se le rappresentazioni sociali che riproducono le asimmetrie tra uomo e donna sono ampiamente condivise nella società, esse esercitano inevitabilmente una sorta di dominio simbolico (Toffanin, 2019, Bourdieu, 1998).

Le relazioni di genere non sono date per sempre ma vengono costantemente ricostruite nella prassi sociale (Connell, 2002). Sono infatti le pratiche quotidiane a confermare quell'ordine sociale fatto di aspettative e comportamenti sessualmente normati (Ruggerone, 2003). La socializzazione di genere è quindi un processo che coinvolge diverse figure e diversi ambiti, a partire dalla famiglia e dalla scuola. È proprio attraverso il contatto con questi agenti della socializzazione che i bambini interiorizzano gradualmente le norme e le aspettative sociali corrispondenti al proprio sesso (Giddens, Sutton, 2014). Contemporaneamente, però, la socializzazione di genere è strettamente legata alla rappresentazione mediatica di valori e stili di vita dei modelli femminili e maschili, alcuni dei quali talmente ancorati a modelli tradizionali da risultare anacronistici. Pubblicità, articoli di giornali, films, serie tv, ecc. svolgono un ruolo determinante nella trasmissione di stereotipi, influenzando percezioni e aspettative sociali e contribuendo alla formazione dell'identità di genere di un individuo (Capecchi, 2002). Affrontare il tema è impegnativo e allo stesso tempo sfidante. Certamente, non è semplice accorgersi di come gesti, parole, abitudini quotidiane abbiano incorporato, nel tempo, indicazioni circa il dover essere di uomini e donne, rese ai nostri occhi come qualcosa di naturale e neutrale, negando il carico sociale, culturale e simbolico che, al contrario, le condiziona.

Una delle questioni chiave su cui serve interrogarsi riguarda lo sviluppo dell'identità di genere: come si apprende a comportarsi in modo maschile e femminile?

Occorre guardare ai meccanismi attraverso cui si trasmettono i modelli di interpretazione dei ruoli di genere, analizzando come, nella vita quotidiana, le aspettative di genere siano costantemente soddisfatte e riprodotte. I meccanismi di apprendimento si sviluppano attraverso i processi di socializzazione che agiscono con agenzie e strumenti quali famiglia, scuola, giochi, letteratura, media, pubblicità etc. La socializzazione di genere rappresenta il percorso che istruisce, fin dalla nascita, l'individuo su ciò che la so-

cietà si aspetta da lui/lei a seconda dell'essere riconosciuto come maschio o femmina ed è l'esito di tale percorso, il modo con cui si interiorizzano i ruoli sessuali. L'identità è incorporata e realizzata costantemente: gli individui fanno il genere (West, Don Zimmerman, 1987). Con la socializzazione, i meccanismi di categorizzazione, usati per capire e interpretare la realtà, sono acquisiti nel corso dello sviluppo e riprodotti con l'accettazione di norme sociali e tradizioni culturali.

Fin dall'infanzia, il comportamento verso i bambini cambia a seconda che si abbia a che fare con un maschio o una femmina. Lo si osserva nel caso degli oggetti che li circondano già alla nascita o nei capi di abbigliamento, tipicamente rosa o blu, nei giochi le cui pubblicità mostrano linguaggi diversi (per i maschi 'combatti', 'prova', per le femmine 'è facile', 'è fashion').

Il genere riguarda anche la letteratura e i libri pre-scolastici. I maschi, ad esempio, interpretano ruoli più attivi e ampi rispetto alle femmine, compiono imprese avventurose, che richiedono abilità e indipendenza, mentre le femmine sono passive (cucinano, puliscono, aspettano il ritorno di principi o soldati). Inoltre, le donne che non sono spose o madri sono fate o streghe (Weitzman, Eifler, Hokada, Ross, 1972).

Perfino nell'ambito familiare, i genitori nutrono aspettative diverse verso i propri figli, come mostrano le ricerche svolte nella sfera del lavoro domestico e di cura (Todesco, 2013).

Anche nel contesto scolastico, gli insegnanti si attendono comportamenti differenti da studentesse e studenti: se le bambine sono brave, affidabili, responsabili, i bambini risultano irruenti, irresponsabili, inaffidabili¹.

Nei contesti sociali, l'imperativo sotteso è che i maschi devono mostrarsi diversi dalle femmine e dagli altri maschi ovvero dalle maschilità considerate subordinate (Connell, 2011): gay, effeminate, trans o semplicemente lontane dall'ideale di virilità *alpha* imposta dalla società (Abbatecola, 2023). Una volta che l'appartenenza di genere è assegnata, la società si aspetta che gli individui agiscano come maschi e come femmine². Ci si attende quindi un diverso modo di muoversi, parlare, scherzare da parte loro. Diversa è la divisione del lavoro familiare come l'occupazione attesa e/o auspicata.

Diverso il modo di occupare i luoghi di potere e di darsi alle attività del tempo libero. Diversa la maniera in cui si attraversa lo spazio pubblico. In quest'ultimo caso, risulta in azione un insegnamento pervasivo e inquietan-

¹ Ci si trova, così, di fronte alla profezia che si auto-adempie, visto che con i rinforzi si responsabilizzano le bambine mentre si tollera che i bambini infrangano le regole del gioco.

² Mettere in discussione la socializzazione di genere non solo può essere molto difficile per l'individuo ma gli effetti possono giungere fino alla rottura dell'ordine sociale.

te ma allo stesso tempo talmente ricorrente da essere diventato scontato, che caratterizza i processi di socializzazione al genere femminile, a cui praticamente ogni donna viene sottoposta (Ghigi, Sassatelli, 2018). Le donne sono, cioè, educate ad aver paura dello spazio pubblico (Kern, 2021): strade, piazze, vicoli, mezzi di trasporto sono descritti come un campo minato in cui la sopravvivenza è vincolata a strategie di autocontrollo, limitazione, censura da parte femminile. In effetti, se le donne hanno il diritto di esistere nello spazio pubblico per sé stesse, è necessaria un'enorme quantità di energia mentale per muoversi da sole in tale spazio. Abitualmente, le donne si sentono ospiti in città perché vengono educate a non occupare spazio. Avventurarsi da sole, al di fuori degli spazi 'riservati' rende le donne vulnerabili, oggetto di attenzioni indesiderate, se non di minacce più o meno violente, ed è essenziale ricordare che per molto tempo si è pensato che la 'paura femminile' legata alla frequentazione degli spazi urbani fosse un tratto femminile innato visto che era così potente e profondo.

Lo "spettro della violenza urbana" (Kern, 2021), che le donne temono – o sono abituate a temere –, ha contorni molto più definiti di quanto si voglia far credere: è la paura delle aggressioni, dei contatti indesiderati, dei commenti sessualizzanti, della violazione del proprio corpo, della propria privacy, dello stupro: insomma, è la sensazione di essere fuori posto (Mezzatesta, 2021).

In realtà, l'origine della paura femminile ha molto a che fare con il "dominio maschile", fonte di legittimazione dell'ordine patriarcale sul quale si fondano in tutti i campi i rapporti asimmetrici tra uomini e donne. L'ordine, sia materiale che simbolico, coinvolge tanto i rapporti privati quanto l'esperienza socio-spaziale femminile fino al punto da disciplinare la libertà di movimento nei luoghi pubblici (Bourdieu, 2019). L'ambiente urbano ne ha incorporato le norme e le pratiche coercitive fino a trasformare le molestie di strada in un'eventualità di cui le donne devono tener conto quando attraversano le città.

Ma l'abuso fisico è solo "l'ultimo gradino di una scala che inizia dallo stato di passività in cui la cultura maschilista relega le donne" (Priulla, 2019, p. 56). Le molestie rappresentano la prova di come la subordinazione femminile venga perpetrata attraverso la difesa delle simboliche mura patriarcali che cingono le nostre città, rappresentate dalla diffusione di sentimenti di insicurezza, inadeguatezza, timore, che costituiscono il prezzo che le donne pagano per circolare (liberamente) nello spazio di cui sono cittadine.

A fondamento della segregazione urbana, c'è anche il modo in cui la dialettica tra spazio pubblico e spazio privato è stata costruita. La distinzione tra questi due ambiti rappresenta infatti un vero e proprio dispositivo pa-

triarcale che consente di giustificare la subordinazione delle donne al dominio maschile (Castelli, 2019).

Essa trae origine dalla divisione del lavoro in famiglia, quella stessa divisione che situa gli uomini nello spazio pubblico e le donne nel privato delle mura domestiche, messa in luce dal movimento femminista e denunciata quale strumento di limitazione della vita sociale e politica femminile sin dall'origine delle società capitalistiche industriali (Federici, 2020a, 2020b, Delphy, 2020). Sugerire, infatti, come avvenuto per secoli, che lo spazio privato rappresenti un luogo più sicuro per le donne è una mistificazione (Ghigi, Sassatelli, 2018). Le ricerche hanno mostrato che la maggior parte dei femminicidi avviene per mano di chi è più prossimo alle vittime e che spazi quali cucine e camere da letto sono tutt'altro che luoghi sicuri, al riparo da eventuali aggressori. Se la violenza domestica riceve meno attenzione, questa differenza di attenzione serve a indirizzare la paura delle donne verso l'esterno, lontano da casa, rafforzando così le istituzioni patriarcali come la famiglia nucleare e la dipendenza delle donne dalla partnership eterosessuale per un'apparente sicurezza.

Potere, discriminazioni, violenza di genere

In una società che definisce l'eterosessualità come norma, tutto ricorda che femminile e maschile sono universi distinti, che possono incontrarsi ma mai confondersi e il dualismo binario dei generi è accettato perché rassicurante (Abbatecola, 2023). Tuttavia, si tratta di un meccanismo pericoloso: sottolineando le differenze, si possono giustificare le gerarchie e le gerarchie, con l'esercizio del potere nelle relazioni, rappresentano l'anticamera e la giustificazione della violenza.

Se il tema della violenza racchiude in sé una dimensione di genere, allo stesso tempo è costitutivo del genere (Giomi, Magaraggia, 2017). La violenza rappresenta, infatti, una delle forme del dominio di genere, una vera e propria strategia della maschilità (Connell, 2013; Oddone, 2017), un modo in cui gli uomini costruiscono attivamente immagine, potere e autorità, giocandosi la propria identità, insieme all'onore e alla propria reputazione pubblica (Vandello e Cohen, 2008).

Tradizionalmente, l'identità maschile si è costituita in relazione con il dominio, l'uso della forza e l'imposizione, esercitando una forte influenza non solo su coloro che accettano l'uso della violenza in maniera esplicita, ma condizionando gli atteggiamenti di tutti i maschi (Oddone, 2017).

Praticata soprattutto dagli uomini contro le donne, la violenza di genere rappresenta un fenomeno storicamente ricorrente, diffuso e trasversale, cer-

tamente non circoscritto alle specificità e all'appartenenza etnica, religiosa e di classe dei singoli individui, come hanno mostrato gli studi femministi dagli anni Settanta in poi, che hanno avuto il merito di far luce su una questione rimasta in ombra nei decenni precedenti – perché ritenuta poco rilevante- nonché consuetudine dell'espressione del maschile (Kimmel, 2013, Toffanin, 2019).

Inoltre, è ormai dimostrato che gli atti violenti contro le donne non possono essere circoscritti a determinate categorie di popolazione, tantomeno a individui con problemi sociali o caratterizzati da disturbi psicologici (Giomi, Magaraggia, 2017). La violenza maschile non va intesa come un attributo biologico né un'eccezione imprevedibile del comportamento maschile ma piuttosto come un comportamento appreso socialmente e culturalmente all'interno di società patriarcali e, in quanto tale, si può e si deve disapprendere.

La cornice storica e culturale del patriarcato, entro la quale viene agita la violenza, è caratterizzata da alcuni elementi comuni: l'esercizio del potere all'interno delle relazioni, il possesso che si esercita sul proprio partner e il fallimento di questo ma anche un diffuso retaggio culturale, rispetto al genere, che alimenta costantemente la disparità tra gli uomini e le donne, fungendo da giustificazione per l'agito violento.

Ciò che realmente è in gioco nella violenza è il potere (Demurtas, Peroni, Sampaoli, 2021). Essa, infatti, è a tutti gli effetti uno strumento di potere che permette il controllo sull'altra persona condizionandone le scelte, oltre che porla sotto una forza arbitraria che può prevedere non solo danni fisici, emotivi e morali, ma anche oppressione sociale, economica e politica. Pertanto, lungi dall'essere un fine, la violenza è un mezzo teso a instaurare o conservare un dominio (Paternoster, 2021), una pratica di autorità maschile e di subordinazione femminile all'interno di un rapporto saldamente gerarchico. Al contempo, la violenza è connessa alla costruzione sociale delle identità e delle relazioni di genere.

Quando gli uomini commettono azioni violente, nella maggior parte dei casi le azioni sono riferite a ideologie o a "pratiche di genere" diffuse, considerate modelli egemonici nella nostra società.

La maschilità violenta è prodotta a livello discorsivo, incorporata nei gesti e negli atteggiamenti, performata in modo costante (Oddone, 2017; Borghi, 2012; Butler, 1990). Essere capaci di esercitare violenza per gli uomini rappresenta «una risorsa sociale» (Connell, 2011, 37) e diviene un «elemento virilizzante» nel processo di costruzione dell'identità di genere maschile (Bellassai, 2011, 54, Oddone, 2017). Va ricordato infatti che, storicamente, l'uso sociale della violenza maschile è stato funzionale a squalificare la diversità delle donne, degli omosessuali e di tutte le altre forme di

distanza o deviazione dalla norma eterosessuale, (Federici e Fortunati, 1984; Bellassai, 2011), garantendo agli uomini il vantaggio patriarcale (Connell, 1995).

Dobbiamo essenzialmente ai movimenti femministi, divenuti importanti agenti di mutamento socio-culturale nel panorama italiano ed europeo degli anni Sessanta e Settanta, la sollecitazione per una nuova definizione di violenza contro le donne, quella che ha puntato al riconoscimento della sua connotazione sessuata, legando il problema alla struttura asimmetrica di potere delle relazioni tra uomini e donne. Questa ridefinizione ha comportato un profondo cambiamento nella concettualizzazione del fenomeno, a partire da una sua interpretazione socio-politica nella prospettiva di genere (Aureli, 2015).

I movimenti femministi sono stati determinanti non solo per giungere a una diversa consapevolezza circa il senso dell'agire intenzionale, sotteso alle forme di violenza contro le donne, ma hanno offerto anche le prime forme di risposta sociale, al di fuori delle strutture mediche ufficiali, ai disagi reali vissuti dalle donne che avevano fatto esperienza di violenza. Trascendendo la sfera individuale (ad esempio, attraverso i centri di accoglienza-soccorso), si è infatti cercato di far divenire le relazioni organizzate tra donne una componente cruciale delle pratiche di rivendicazione e lotta politica, con il proposito di mettere in atto un cambiamento sociale che conducesse progressivamente a una nuova, non più rinviabile, consapevolezza pubblica³. Così, anche puntando sull'emancipazione del corpo, della sessualità e della maternità, quali desideri consapevoli e non più destini biologici, le donne hanno iniziato a denunciare la violenza fisica e sessuale affermando il diritto all'inviolabilità del proprio corpo (Aureli, 2015).

Le rappresentazioni sociali

Il ruolo determinante dei media non si esaurisce soltanto nel definire il genere, con annessi stereotipi, ma tocca anche l'importante problema della violenza maschile contro le donne. Senza dubbio la questione ha assunto uno spazio decisamente maggiore negli ultimi anni. È difficile però capire quanto tale attenzione abbia portato a una maggiore consapevolezza sulle radici di genere della violenza. La narrazione che ne viene fatta costituisce

³ Allo stesso tempo, è stata sempre più richiamata l'attenzione sullo stupro come strumento per preservare il potere maschile, ridefinendolo come crimine violento e mezzo di controllo socio-politico-culturale delle donne, un processo (consapevole) di intimidazione attraverso il quale gli uomini hanno mantenuto le donne in uno stato di tensione e paura.

a tutti gli effetti un problema non trascurabile. Da una parte, è presente ancora la colpevolizzazione della donna alla quale corrisponde automaticamente la deresponsabilizzazione dell'uomo che ha commesso violenza, spesso con giustificazioni improponibili o paradossali quali gli scatti d'ira, la devozione alla famiglia, il sentimento amoroso troppo acceso, ecc. (Sacca, 2021). Non di rado si assiste a una 'naturalizzazione' e 'romanticizzazione' della violenza con l'intento di porla al di fuori di una problematica di genere, presentandola, quindi, come il risultato di un atto irrazionale e non come un comportamento con profonde radici culturali (Magaraggia, 2018). Viene così alimentata una narrazione funzionale a proteggere e rafforzare l'ordine di genere all'interno della struttura sociale (Connell, 2002). Si tratta di un'impostazione di vecchia data che non si discosta molto neanche da quella presente nei primi studi sulla violenza maschile sino agli anni Sessanta, i quali focalizzavano la loro attenzione sugli aggressori visti come devianti o malati, mentre lo sguardo sulle vittime femminili era connotato da moralismo e, non di rado, da colpevolizzazione. Ancora oggi, la cronaca sulla violenza contro le donne risente di un orizzonte simbolico che è il frutto di conflitti e asimmetrie di genere: basti pensare alle descrizioni dell'aggressore come passionale o soggetto a un eccesso di gelosia che riproducono stereotipi improntati a una certa idea di maschilità (Toffanin, 2019).

Ciononostante, le narrazioni politiche e mediatiche si ostinano a raccontare il fenomeno attraverso la costruzione di "zone sicure" e "zone pericolose". Le molestie di strada, di norma relegate ai margini del dibattito pubblico, sono strategicamente riportate all'attenzione attraverso la criminalizzazione di migranti e stranieri cui si vuole fare incarnare i concetti di rischio nelle città. Il meccanismo evidenzia la strumentalizzazione del corpo femminile, sul quale si gioca la partita della sicurezza in senso razzista e xenofobo, attraverso un'associazione fra violenza sulle donne e maschilità non bianche volta a invisibilizzare quella delle maschilità egemoniche (Simone, 2018). Non a caso, nell'inno alla difesa della sacralità del corpo femminile vengono nominate solo le donne bianche, cisgender, abili e di ceto medio-alto, mentre la sicurezza delle altre risulta del tutto cancellata (Mezzatesta, 2021).

Se guardiamo più da vicino l'immagine sociale della violenza, esaminando i recenti dati disponibili su stereotipi di genere e violenza (ISTAT 2019), si scopre che per il 17,7% degli intervistati è accettabile sempre, o in alcune circostanze, che un uomo controlli abitualmente il telefono e/o l'attività sui social network della moglie/compagna, per il 23,9% le donne possono provocare la violenza sessuale con il loro modo di vestire e per il 15,1% una donna che subisce violenza sessuale, quando è ubriaca o sotto

l'effetto di droghe, è almeno in parte responsabile. Indagini ancora più recenti, seppure provvisorie (ISTAT, 2023) registrano flessioni percentuali più o meno significative⁴, ma allo stesso tempo fanno emergere la coesistenza di cambiamenti e persistenze circa gli stereotipi di genere. Alcuni di questi sono meno diffusi, soprattutto tra le donne che si rivelano più consapevoli dell'esistenza di certi pregiudizi. Il 25% dei maschi considera l'uomo meno adatto a occuparsi di lavori domestici e solo il 18% delle donne condivide la stessa opinione. Allo stesso modo, il 23% dei maschi sostiene che è l'uomo ad avere il dovere di provvedere alle necessità economiche della famiglia contro l'11% delle donne. Il 24% degli uomini, poi, ritiene che la donna, per essere completa, debba avere dei figli contro il 18% di donne. È tuttavia presente la stessa condivisione di alcuni stereotipi sui ruoli tradizionali di genere quando il 20% di donne e di uomini afferma che è la donna a doversi far carico maggiormente della cura dei figli e che il successo nel lavoro è più importante per l'uomo (ISTAT, 2023). Si tratta di dati che vanno collocati nel contesto italiano dove il gap salariale è significativo e la cura dei figli ricade ancora maggiormente sulla componente femminile della popolazione (Save The Children, 2024).

Dati assai meno confortanti si riscontrano invece nelle indagini effettuate sugli adolescenti, a partire dalla Survey "Teen Community" realizzata dalla Fondazione Libellula su "La violenza di genere in adolescenza" e condotta su 361 giovani tra i 14 e 19 anni di età (aprile-giugno 2023). Questa ci mostra come il 48% di loro subisca contatti fisici indesiderati, il 39% pensi che controllare il cellulare di un'altra persona sia poco/per niente una forma di violenza mentre solo il 33% dei giovani tra 18 e 19 anni ritiene inaccettabile che un ragazzo possa diventare violento per un tradimento (79% delle ragazze). Infine, il 50% pensa che ragazzi e ragazze abbiano per natura capacità diverse.

Un'altra importante indagine tesa a rilevare l'immagine sociale della violenza, nonché gli stereotipi di genere tra le giovani generazioni, è quella condotta da Save the Children in collaborazione con IPSOS (2024) che ha coinvolto un campione rappresentativo di 800 adolescenti tra i 14 e i 18 anni. I risultati sono a dir poco preoccupanti se consideriamo che per il 43% degli intervistati la donna può sottrarsi al rapporto sessuale se davvero lo vuole. Il 29% dei ragazzi è d'accordo sul fatto che la violenza sessuale possa essere provocata dal modo di vestire della vittima e il 21% ritiene che anche sotto l'effetto di sostanze stupefacenti o alcool la donna possa co-

⁴ Il controllo del telefono o dell'attività lavorativa è ritenuto accettabile per il 10% degli intervistati mentre la percentuale di chi attribuisce alla donna una certa responsabilità nella violenza subita, per il suo modo di vestire o per l'uso di alcool o droghe, scende rispettivamente al 19,7% e all'11% (ISTAT, 2023).

munque acconsentire o meno al rapporto sessuale (IPSOS, 2024). Risulta quindi ancora da sfatare il pregiudizio sullo stupro che nel senso comune viene visto come un reato di cui le vittime sono, in parte, corresponsabili.

Dunque, se il ruolo della donna occidentale è indubbiamente cambiato nel corso del tempo, appare evidente che le strategie di dominazione e/o disciplinamento permangono nelle pieghe della società patriarcale contemporanea.

Sovvertire l'ordine di genere

Giunte al termine della riflessione, crediamo che affrontare il tema del genere comporti cercare di mettere in gioco un'analisi il più possibile scevra da retorica ma, piuttosto, critica ed emancipativa. Il pensiero riflessivo, in un ambito siffatto, necessita di un reale cambio di marcia, considerando comunque che le trasformazioni sociali e culturali sono sempre lente, complesse, per certi aspetti ambivalenti.

In questa prospettiva, è essenziale mettere in atto un approccio intersezionale perché questo consente di considerare la dimensione di genere come carattere costitutivo che chiama in causa altri attributi che posizionano uomini e donne nel tessuto sociale in modo disuguale, ad esempio, la provenienza etnica, la classe e/o il ceto di appartenenza, la cultura, l'età, l'orientamento sessuale.

Se, come si è visto, nel patriarcato si rintraccia la cornice storico-culturale all'interno della quale la violenza di genere non solo si è prodotta strutturalmente, ma ha trovato una forma più o meno manifesta di legittimazione sociale, appare confortante scoprire oggi una ripresa di centralità del femminismo, considerando che un nuovo movimento di donne tende a diffondersi a livello globale e appare attivamente impegnato nella politica della vita quotidiana oltre che nell'elaborazione di modalità alternative di vita per divenire sempre più soggetto politico (Braidotti, 2017). Il movimento rivendica, tra gli altri aspetti, la necessità di reinventare la parità all'interno delle relazioni affettive e intime e questo è qualcosa che viene oggi auspicato anche da uomini che rifiutano di essere ingabbiati dentro i modelli di maschilità dominanti, nonostante questo possa rappresentare una minaccia dello status quo, dell'identità e del potere storicamente assegnati al maschile, non solo in ambito familiare ma, in termini più ampi, nell'intera società.

Per tale motivo, serve promuovere con urgenza forme di vita e di organizzazione dei contesti familiari e sociali basate su una reale parità di gene-

re, accanto a forme di cooperazione e condivisione collettiva capaci di emancipare concretamente il soggetto femminile.

Da questo punto di vista, il richiamo a una concezione teorica e di ricerca di maggiore respiro rispetto alla riproduzione sociale insieme a una considerazione più attenta a mansioni come quelle di cura e accudimento (Lynch, 2022; Tota, 2023), non necessariamente legate ai ruoli femminili o a modelli familiari fondati sul matrimonio, può rimettere al centro l'essenzialità di quelle stesse attività di riproduzione senza le quali il mondo si fermerebbe. La cura, infatti, non può più essere considerata altruismo, pura dedizione o vocazione al sacrificio, di cui le donne sarebbero le portatrici per eccellenza. Questa è, piuttosto, una forma di agire universale, per nulla confinata a un unico genere ma che trova le sue radici in alcune fondamentali qualità della natura degli esseri umani e risulta essenziale e pervasiva per la nostra vita. La cura riguarda noi stessi, gli altri, il nostro passato ma anche il nostro (comune) futuro (come la pandemia da Covid-19 dovrebbe averci mostrato). È un importante valore dal potere generativo, come emerge dalle pratiche capaci di prefigurare criticamente nuovi scenari, e/o riparare quelli esistenti, seguendo logiche relazionali di tipo emancipativo e trasformativo (Pulcini, 2020; Bianchi, 2023).

Riflettere in termini critici ed emancipativi implica però continuare a interrogarsi profondamente sui processi di socializzazione di genere. È necessario, infatti, intervenire fin dai primi anni di vita dell'individuo per orientarlo a una visione aperta e multisfaccettata del genere. Educare al genere rappresenta infatti una delle chiavi più potenti ed efficaci per mostrare ai bambini la complessità e molteplicità del vivere sociale. In quest'ottica, le responsabilità sono familiari, scolastiche, sociali. Anche nei diversi cicli dell'istruzione serve prestare attenzione a cosa si insegna e allo stesso tempo a come lo si insegna – ed è per tale motivo che diventa essenziale lavorare sui pieni ma anche sui vuoti dei programmi curriculari, su silenzi e omissioni – problematizzando costantemente le relazioni tra maschile e femminile.

Più in generale, è necessario interrogarsi sul modo di vivere la femminilità e la maschilità stimolando l'educazione sentimentale e cognitiva degli individui, intervenendo precocemente sui numerosi stereotipi che governano l'educazione (Ghigi, 2019).

L'obiettivo verso cui tendere ha a che fare con la necessità di operare per disfare e/o sovvertire il genere, mettendo in discussione la gerarchia di valori che ancora oggi risulta essenzialmente a vantaggio del maschile (Biemmi, Leonelli, 2016; Lorber, 2022). È anche per questo che, nell'ambito scientifico in cui operiamo, occorre assumere in prima persona atteg-

giamenti attivi e impegni concreti, capaci di sovvertire in modo definitivo le disuguaglianze di genere.

Riferimenti bibliografici

- Abbatecola, E. (2023). *Donna faber*. Milano: Feltrinelli.
- Aureli, F. (2015). Narrare la violenza di genere tra ricerca e azione. L'approccio biografico come integrazione degli interventi nei Centri Antiviolenza. *AG. About gender*, 8(4), pp.103-133.
- Barigozzi, F., Montinari, N., Vitellozzi, S. (2023). Disparità di genere: l'invisibile peso dell'organizzazione familiare. *Lavoce.info*, 8 marzo.
- Bellassai, S. (2011). *L'invenzione della virilità. Politica e immaginario maschile nell'Italia contemporanea*. Roma: Carocci editore.
- Bianchi, F. (2023). *Perché prendere la cura sul serio. Pratiche di attenzione nella vita quotidiana*. Ortothes: Napoli-Salerno,
- Biemmi, I., Leonelli, S. (2016). *Gabbie di genere*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Bimbi, F. (a cura di) (2003). *Differenze e disuguaglianze. Prospettive per gli studi di genere in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Borghi, R. (2012). De l'espace genré à l'espace "querisé". Quelques réflexions sur le concept de performance et sur son usage en géographie. In *Espace et Sociétés*, vol. 3, pp. 109-116.
- Bourdieu, P. (2019). *Il dominio maschile*. Feltrinelli: Milano.
- Braidotti, R. (2017). *Per una politica affermativa. Itinerari etici*. Milano: Mimesis.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the subversion of Identity*; trad. it. *Questioni di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Roma-Bari: Editori Laterza, 2013.
- Capecchi, S. (2002). Media e immaginari femminili. In Leccardi C. (a cura di). *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*. Milano: Edizioni Angelo Guerrini e Associati Spa.
- Castelli, F. (2019). Violenza e spazio urbano. Oltre la sicurezza, verso l'autodeterminazione. In C. Belingardi, F. Castelli, S. Olcuire (a cura di). *La libertà è una passeggiata. Donne e spazi urbani fra violenza strutturale e autodeterminazione* (pp. 63-72). IAPh Italia.
- Connell, R. (2013). Uomini, maschilità e violenza di genere. In Magaraggia, S. e Cherubini, D. (a cura di). *Uomini contro le donne. Le radici della violenza maschile* (pp. 5-19). Milano: Utet.
- Connell, R. (2011). *Questioni di genere*. Bologna: il Mulino.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*; trad.it. *Maschilità. Identità e trasformazioni del maschio occidentale*. Milano: Feltrinelli, 1996.
- Croiteau, D., Hoynes, W. (2022). *Sociologia generale. Teorie, metodo, concetti*, a cura di F. Antoinelli e E. Rossi. Milano: McGraw Hill, III edizione.
- Damingier, A. (2019). The cognitive dimension of household labor. *American Sociological Review*, 84 (4), pp. 609-633.

- Delphy, C. (2020). *Per una teoria generale dello sfruttamento. Forme contemporanee di estorsione del lavoro*. Ombre corte: Verona.
- Demurtas, P., Peroni, C., Sampaoli, G. (2021). *Che genere di violenza? Appunti sulle definizioni di violenza, genere e patriarcato nei programmi per autori di violenza*, “Quaderni del Laboratorio Interdisciplinare di ricerca su Corpi, Diritti, Conflitti”. Sociorama I, Varazze: PM Edizioni.
- Federici, S. (2020a). *Genere e Capitale. Per una lettura femminista di Marx*. DeriveApprodi: Roma.
- Federici, S. (2020b). *Il punto zero della rivoluzione. Lavoro domestico, riproduzione e lotta femminista*. Ombre corte: Verona.
- Federici, S., Fortunati, L. (1984). *Il grande Calibano. Storia del corpo ribelle dalla modernità a oggi*. Torino: Einaudi.
- Ghigi, R. (2019). *Fare la differenza*. Bologna: il Mulino.
- Ghigi, R., Sassatelli, R. (2018). *Corpo, genere, società*. Bologna: il Mulino.
- Giddens, A., Sutton, P.W. (2014). *Fondamenti di sociologia*. Bologna: il Mulino.
- Giomi, E., Magaraggia, S. (2017). *Relazioni brutali*. Bologna: il Mulino.
- ISTAT (2019). *Gli stereotipi sui ruoli di genere e l'immagine sociale della violenza sessuale*, (ultimo accesso 27/03/2024).
- ISTAT (2023). *Stereotipi di genere e immagine sociale della violenza: primi risultati* (ultimo accesso 27/03/2024).
- Kern, L. (2021). *La città femminista. La lotta per lo spazio in un mondo disegnato da uomini*. Roma: Treccani.
- Lorber, J. (2022). *Oltre il gender*. Bologna: il Mulino.
- Lynch, K. (2022). *Care and capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Magaraggia, S. (2018). Stereotipi e violenza di genere. *il Mulino* (ultimo accesso 10/03/2024)
- Mezzatesta, M. (2021). “Le strade libere le fanno le donne che le attraversano”. Alcune riflessioni per de-costruire l'invisibilità delle molestie di strada. In Rinaldi, C. (a cura di). *Quaderni del Laboratorio Interdisciplinare di ricerca su Corpi, Diritti, Conflitti*. Sociorama II: Varazze, PM Edizioni.
- Oddone, C. (2017). «Tutti gli uomini lo fanno». Il ruolo della violenza nella costruzione sociale della maschilità: il punto di vista dei maltrattanti. *AG. About gender*, 11(6), pp. 74-97.
- Paternoster, R. (2021). *Il vizio dello stupro: l'uso politico della violenza contro le donne*. Lucca: Tralerighe.
- Priulla, G. (2019). *Violate. Sessismo e cultura dello stupro*. Villaggio Maori Edizioni: Catania.
- Pulcini, E. (2020). *Tra cura e giustizia. Le passioni come risorse sociali*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ruggerone, L. (2003). Discorsi sul genere: alle radici della differenza. *Studi di sociologia*, 1, pp. 23-65.
- Saccà, F. (a cura di) (2021). *Stereotipo e pregiudizio. La rappresentazione giuridica e mediatica della violenza di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Saraceno, C., Naldini, M. (2021). *Sociologia della famiglia*. Bologna: il Mulino.

- Save the Children (2024). *Le ragazze stanno bene? Indagine sulla violenza di genere onlife in adolescenza* (ultimo accesso 15/03/2024).
- Simone, A. (2018). La devianza femminile nell'ordine discorsivo criminologico e nella sociologia giuridico-penale. Un approccio critico. In C. Rinaldi, P. Saitta (a cura di). *Criminologie critiche contemporanee* (pp. 209-231). Giuffrè Francis Lefebvre: Milano.
- Todesco, L. (2013). *Quello che gli uomini non fanno*. Roma: Carocci.
- Toffanin, A.M. (2019). La ricerca sulla violenza maschile contro le donne. Una rassegna della letteratura, CNR (Consiglio Nazionale delle Ricerche) & IRPPS (Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali), Progetto VIVA, Deliverable n.7, <https://viva.cnr.it/wp-content/uploads/2019/08/deliverable07-ricerca-sulla-violenza-maschile-contro-donne-rassegna-della-letteratura.pdf> (ultimo accesso 15/03/2024).
- Tota, A. L. (2023). *Ecologia del pensiero*. Torino: Einaudi.
- Vandello, J.A. e Cohen, D. (2008). Culture, Gender, and Men's Intimate Partner Violence. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(2), pp. 652-667.
- Weitzman, L.J., Eifler, D., Hokada, E., Ross C. (1972). Sex-Role Socialization in Picture Books for Preschool Children. *American Journal of Sociology*, 77(6), pp. 1125-1250.
- West, C., Zimmerman Don H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), pp.125-151.

Il ruolo dell'università per il contrasto delle discriminazioni sessiste e la promozione della parità. Uno studio di caso presso l'Ateneo fiorentino

di *Francesca Dello Preite, Dalila Forni*

Riassunto

La constatazione di continuare a vivere all'interno di una società patriarcale è suffragata quotidianamente dagli atti di violenza che colpiscono, in particolare, bambine, ragazze e donne mettendone a dura prova i percorsi esistenziali dentro e fuori i contesti familiari (Terre des hommes, 2023). Le violenze di genere sono la risultante di una cultura e di un sistema sociale in cui permangono forti disequilibri di potere tra donne e uomini, asimmetrie che si insinuano nelle relazioni a partire dalle idee e dalle parole che vengono utilizzate comunemente negli scambi comunicativi e nei rapporti, sia privati che pubblici, tra le persone (EIGE, 2023). Secondo i dati provvisori maggio-giugno 2023 rilevati dall'ISTAT rispetto agli stereotipi di genere e all'immagine sociale della violenza, tra gli intervistati «il 48,7% ha ancora almeno uno stereotipo sulla violenza sessuale. Il 39,3% degli uomini pensa che una donna possa sottrarsi a un rapporto sessuale se davvero non lo vuole e quasi il 20% pensa che la violenza sia provocata dal modo di vestire delle donne». Purtroppo, queste false credenze circolano ovunque interessando non solo i contesti non formali e informali, ma anche i luoghi preposti all'educazione e alla formazione delle nuove generazioni, tra cui scuola e università. Il presente contributo intende riflettere sul ruolo che le università ricoprono nel promuovere la cultura della parità e del rispetto tra i/le giovani a partire dall'analisi delle percezioni che gli/le studenti hanno in merito alle politiche di genere, alle azioni formative e ai servizi erogati negli spazi universitari. La riflessione prende le mosse dagli esiti di una ricerca empirica di tipo esplorativo condotta presso l'Ateneo fiorentino a cui hanno partecipato su base volontaria 390 studenti iscritti principalmente ad una laurea triennale dell'area umanistica e della formazione. I risultati, seppur non generalizzabili, mostrano una discreta soddisfazione delle/degli studenti per l'attenzione che i corsi di studio e i/le docenti hanno verso le questioni di genere mentre appaiono meno edotti sulle politiche, le azioni positive e i servizi che l'Ateneo promuove a livello generale di sistema.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2024

Doi: 10.3280/erp1-2024oa18290

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

Parole chiave: patriarcato, sessismo, violenza di genere, contesti formativi, pari opportunità.

The role of the university in the fight against sexism and in the promotion of equality. A case study carried out at the University of Florence

Abstract

The fact that we live in a patriarchal society is continually supported by the acts of violence that, on a daily basis, affect girls and women, putting a strain on their lives both within and outside the familiar environment (Terre des hommes, 2023). Gender-based violence is the result of a culture and a social system still characterised by an imbalance of power between men and women, by asymmetries that creep into human relationships through the ideas and the words normally used by people in their communication and in their public and personal relations (EIGE, 2023). According to the provisional May-June 2023 data concerning gender stereotypes and the social image of sexual violence collected by the Italian National Institute of Statistics (ISTAT), among the respondents «48,7% still have at least a stereotype about sexual violence. 39,3% of men think that women can avoid a sexual intercourse if they really want to and almost 20% think that violence is caused by the way women dress». Unfortunately, false beliefs of this sort circulate everywhere, affecting not only formal and informal situations, but also those places that are responsible for the education of new generations, like schools and universities. This paper aims at analysing the role of universities in the promotion of gender equality and respect, considering the opinions that young people have about the gender policy, the training actions and the services provided in the university environment. Our reflections are based on an exploratory empirical research conducted by the University of Florence, in which 390 students participated on a voluntary basis. The majority of them are studying for a bachelor's degree in Humanities or Education. Even though they cannot be generalised, results show that students are quite satisfied by the attention that their professors and their courses of study pay to gender issues, while they are less informed about the policies, the positive actions and the services regarding these questions that are promoted by the University at a more general level.

Key words: patriarchy, sexism, gender violence, educational contexts, equal opportunities.

First submission: 18/03/2024, *accepted:* 23/06/2024

Educare al genere per tutto l'arco della vita

Fino a tempi molto recenti l'idea di educare maschi e femmine secondo modelli dicotomici e asimmetrici era ampiamente condivisa e praticata tanto nei luoghi educativi formali, come la scuola e l'università, quanto negli ambienti non formali e informali come la famiglia, l'associazionismo sociale, culturale, religioso, sportivo e i gruppi amicali.

A partire dalla prima infanzia, alle bambine si insegnava ad essere pacate, riservate, silenziose, ubbidienti e si addestravano ai lavori manuali e al mettersi al servizio degli altri, doti ritenute necessarie per assumere in età adulta i ruoli di moglie e di madre che la "natura" pareva aver riservato loro fin dalla nascita (Borruso, 2023; Covato, 2014; Seveso, 2001; Ulivieri, 1995, 2007). Al contrario, i bambini, una volta svezzati e allontanati «dall'ambito della cura, della relazionalità, dell'affetto» (Burgio, 2007, p. 322), dovevano prepararsi ad un futuro che chiedeva loro coraggio, forza, determinatezza, ingegno, virilità, caratteristiche essenziali per diventare uomini capaci di imporre il proprio potere sia negli spazi pubblici che privati (Deiana, Greco, 2012).

Questa polarizzazione educativa, oltre a sviluppare saperi e abilità differenti destinate a ruoli e compiti diametralmente diversi, ha stabilito tra i generi un rapporto di superiorità-inferiorità che ha condizionato tanto le relazioni interpersonali a livello macro-sociale quanto quelle più intime, circoscritte alla sfera domestica (Lopez, 2018). Rispetto ai legami familiari e ai loro dis-equilibri di potere, bell hooks (2022) afferma che la famiglia è tutt'altro che un luogo "neutro" e sicuro. Al suo interno accadono «le forme più comuni di violenza patriarcale (...) tra genitori e figli» il cui «scopo è solitamente quello di rafforzare un modello di dominatore in cui la figura di autorità è considerata sovrana da coloro che non hanno potere» (Ivi, p. 42). La Studiosa traendo spunto dalla propria esperienza personale e, in particolare, dalle dinamiche familiari vissute nell'infanzia scrive che

A mio fratello è stato insegnato che il suo valore sarebbe stato determinato dalla sua disponibilità a compiere atti di violenza (...). Gli hanno insegnato che per un ragazzo godere della violenza era una cosa positiva (...). Gli è stato insegnato che un ragazzo non deve esprimere sentimenti. A me è stato insegnato che le ragazze possono e devono esprimere sentimenti, o almeno alcuni di essi. Quando ho reagito con rabbia al fatto che mi era stato negato un gioco, mi è stato insegnato che in una famiglia patriarcale la rabbia non era un sentimento appropriato per una femmina, che non doveva solo essere repressa ma del tutto sradicata (Ivi, 37).

I modelli educativi "tradizionali", strettamente legati al patriarcato,

nonostante siano stati messi in forte discussione negli anni '70 del Secolo scorso (Duby, Perrot, 2003; Pace, 2010), sono giunti fino ai nostri giorni senza soluzione di continuità. I loro effetti sono rintracciabili ovunque e sotto molteplici forme e manifestazioni. Li ritroviamo nella segregazione formativa, con la prevalenza di studenti maschi nei percorsi STEM e di studenti femmine nei corsi ad indirizzo umanistico e della cura; nella scarsa presenza delle donne in politica e nei ruoli apicali, dove i colletti bianchi sono principalmente indossati dagli uomini; nel *gender pay gap*, con gli stipendi delle donne inferiori a quelli dei colleghi maschi nonostante ricoprano gli stessi ruoli e funzioni; nei differenti carichi di lavoro e di responsabilità tra i partner in famiglia, dove la cura degli anziani, delle persone con disabilità e dei bambini ricade principalmente sulle figure femminili; nei drammatici casi di femminicidio a causa dei quali ogni tre giorni una donna muore per mano di uomini quasi sempre ben conosciuti dalla vittima (EIGE, 2023).

All'indomani della pubblicazione del *Global Gender Gap 2023* (World Economic Forum) il quotidiano "Il Sole 24 Ore" fotografa la disuguaglianza di genere nel nostro Paese in questi termini:

L'Italia aveva tenuto la posizione per un paio di anni di seguito nella metà superiore della classifica stilata dal World Economic Forum (63esimo posto), ma nel report 2023 del Global Gender Gap scivola di 13 posizioni al 79esimo posto su 146 Paesi. I dati sono inesorabili: la partecipazione e la rappresentanza delle donne in politica è drasticamente peggiorata e da 40esimo posto nella classifica generale per questo spaccato siamo finiti al 64esimo posto. (...) Resta pressoché invariata la collocazione dell'Italia nel ranking relativo all'accesso all'educazione (siamo passati da 59° posto al 60°), mentre è in deciso miglioramento (ma sempre nella parte bassa della classifica) il posizionamento nel segmento della salute e prospettive di vita (dal 108° al 95°) (D'Ascenzo, 2023).

Perché persiste questo forte ritardo nel colmare le disuguaglianze di genere in uno Stato come il nostro che viene stimato tra i più avanzati al mondo? Cos'è che di fatto rallenta il cammino della parità? Cosa, invece, può contribuire positivamente ad invertire la rotta?

Uno dei punti dolenti, su cui insistono sia la "Strategia per la parità di genere 2020-2025" della Commissione europea sia la "Strategia nazionale per la parità di genere 2021-2026" della Presidenza del Consiglio dei Ministri, riguarda gli stereotipi sessisti che, come confermano gli studi di settore (Abbatecola, Stagi, 2017; Biemmi, Leonelli, 2016; Demozzi, 2023; Priulla, 2017), condizionano i modi di pensare, di parlare, di agire, di relazionarsi delle persone a partire dalla prima infanzia. L'ultimo report dell'ISTAT (2023) sugli stereotipi, nella parte dedicata all'analisi dei ruoli maschili e femminili nella società, evidenzia che secondo gli/le italiani/e

“gli uomini sono meno adatti delle donne a occuparsi delle faccende domestiche” (21,4%), “una donna per essere completa deve avere dei figli” (20,9%), “per l’uomo, più che per la donna, è molto importante avere successo nel lavoro” (20,4%), “è compito delle madri seguire i figli e occuparsi delle loro esigenze quotidiane (20,2%), “è soprattutto l’uomo che deve provvedere alle necessità economiche della famiglia” (17,2%) (ISTAT, 2023, p. 2).

Per smontare e ridurre gli effetti negativi che gli stereotipi e i pregiudizi sessisti tendono a cristallizzare nell’immaginario collettivo, è necessario osservare le situazioni del vivere sociale con occhi disincantati e critici, al fine di cogliere le dissonanze e le incongruenze presenti tra i “vecchi modi” di narrare le identità femminili e maschili e i reali comportamenti agiti allo stato attuale da donne e uomini. Un esempio che può essere fatto fra i molti è la “massima” sessista che descrive le “donne al volante, pericolo costante”. Di certo le donne hanno cominciato più tardi a guidare i mezzi di trasporto e quando sono riuscite a rompere questo “soffitto di cristallo” si sono ritrovare all’interno di un sistema di codici e regole confezionate dagli e per gli uomini. Ad ogni modo, per sfatare questa “falsa credenza” è sufficiente consultare il rapporto ISTAT del 2022 sugli incidenti stradali dal quale si evince che su 223.475 feriti le donne sono state 78.399 mentre gli uomini 145.076, quasi il doppio, divario che triplica se si prendono in considerazione gli incidenti mortali. Quindi, se passati al vaglio delle evidenze oggettive, possiamo facilmente constatare che la maggior parte degli stereotipi e dei proverbi sessisti cade, perché non ha fondamenta veritiere. Mettere in discussione lo *status quo* è certamente uno dei primi passi per iniziare a dissodare il terreno culturale del patriarcato e cominciare ad estirpare le radici rizomatiche del sessismo che insidiamo le idee, i discorsi e le pratiche che quotidianamente attiviamo.

Questo importante obiettivo non può essere lasciato né al caso né alla buona volontà di chi si mostra sensibile al problema. La parità fra i generi e i sessi è un principio affermato e sostenuto da tutti i documenti nazionali e internazionali che trattano il tema dei diritti umani e questo richiamo impegna tutte e tutti, singolarmente e collettivamente, nella sua applicazione.

Un lavoro di grande rilevanza può essere intrapreso in tutti i contesti d’istruzione e formazione, dall’infanzia all’età adulta, attraverso l’educazione al genere, che non vuole e non deve essere una “materia” a sé stante (come alcune volte si sente dire), ma una pratica educativa trasversale a tutte le discipline da integrare all’interno dei processi d’insegnamento-apprendimento. Assumere il genere come categoria per progettare, organizzare, comprendere e costruire le conoscenze pone le premesse per riconoscere e decostruire le gerarchizzazioni imposte dal patriarcato e attribuire un equo valore alle diverse forme di espressione e produzione culturali (Dello Preite, 2024).

Rileggere i saperi e i processi formativi in chiave di genere è, inoltre, un'efficace strategia per sfatare il falso mito di una loro maggiore/minore corrispondenza alle attitudini dei soggetti sulla base del genere di appartenenza e ridurre la problematica della segregazione formativa che limita e riduce l'espansione dei talenti personali solo perché si è maschi oppure femmine.

Università *gender oriented*: i passi compiuti e quelli ancora da fare

L'impegno intenzionale e sistematico dei contesti educativi formali nella promozione della parità di genere e nel contrasto delle discriminazioni e delle violenze patriarcali è divenuto un obiettivo primario e imprescindibile per garantire la democrazia. La stessa Agenda 2030 dell'ONU (2015) nell'esplorare i punti fondamentali per lo Sviluppo Sostenibile dichiara:

Donne e ragazze devono poter godere della parità di accesso ad un'educazione di qualità, alle risorse economiche e alla partecipazione politica nonché delle pari opportunità con uomini e ragazzi per quanto riguarda il lavoro e le responsabilità dirigenziali e decisionali. Lavoreremo per un rilevante incremento degli investimenti per colmare il divario tra uomini e donne e potenzieremo il supporto alle istituzioni per quanto riguarda la parità di genere e l'emancipazione femminile a livello mondiale, regionale e nazionale. Ogni forma di discriminazione nei confronti delle donne e delle ragazze sarà eliminata, anche attraverso il coinvolgimento di uomini e ragazzi. L'attuazione di una prospettiva sistematica sulla parità dei sessi all'interno dell'Agenda è fondamentale (*Ivi*, p. 6).

Pertanto, in funzione del raggiungimento dell'Obiettivo 4 "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti", nonché dell'Obiettivo 5 "Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze", l'ONU invita gli Stati membri a:

Garantire entro il 2030 ad ogni ragazza e ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati e concreti. (...) Eliminare entro il 2030 le disparità di genere nell'istruzione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale. (...) Costruire e potenziare le strutture dell'istruzione che siano sensibili (...) alla parità di genere e predisporre ambienti dedicati all'apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi per tutti (Obiettivo 4, punti 4.1 e 4.5 e 4.a).

In linea con quanto previsto dai documenti internazionali e nazionali, pare qui opportuno focalizzare l'attenzione sui passi avanti compiuti (e ancora da compiere) all'interno dei contesti universitari italiani dove a lungo i

condizionamenti sessisti (e non solo) hanno provocato segregazione e disuguaglianze sia fra docenti che fra studenti in base al genere di appartenenza.

Senza andare troppo indietro nel tempo, è solo a partire dalla metà degli anni Ottanta del Secolo scorso che nel nostro Paese sono cresciuti sensibilmente il tasso d'iscrizione all'università e il conseguimento della laurea da parte delle giovani donne. Nel 1991, per la prima volta, il numero delle laureate ha superato quello dei laureati e da allora questa tendenza non si è più interrotta (ISTAT, 2021). Secondo i dati AlmaLaurea contenuti nel Rapporto 2022 "Laureate e laureati: scelte, esperienze e realizzazioni professionali", oggi la componente femminile laureata raggiunge il 59,4% ed è maggiore di quella maschile ferma al 41,3%. Il 63% delle giovani donne si laurea in corso e con un voto di laurea più alto rispetto ai coetanei (104,2% contro 102,4%) in tutti i gruppi disciplinari, eccetto quello letterario-umanistico. Un altro elemento positivo sta nel fatto che le studente si iscrivono all'università mosse da forti motivazioni culturali e svolgono un buon numero di tirocini e stage. I dati, invece, dove le laureate mostrano ancora valori inferiori rispetto ai loro coetanei sono: la provenienza da contesti familiari meno favoriti da un punto di vista culturale e socio-economico e la minore tendenza a ereditare il titolo di studio dei genitori, soprattutto se quest'ultimo afferisce ai corsi di laurea che indirizzano alla libera professione. Non da ultimo e strettamente in relazione ai precedenti, permane il *gap* rispetto alle opportunità e agli sbocchi occupazionali futuri. Come si evince dal Rapporto «Le laureate, a cinque anni dalla laurea, presentano un tasso di occupazione inferiore a quello dei laureati e la pandemia da Covid-19 ha tendenzialmente ampliato questo divario» (AlmaLaurea, 2022, p. 14). AlmaLaurea si sofferma, inoltre, sulle lauree STEM percorsi in cui la presenza femminile continua ad essere minore di quella maschile (nell'A.A. 2020/21 le studente iscritte erano il 21% contro il 42% degli studente). Le ragioni di questa segregazione formativa, su cui negli ultimi anni si è acceso un ampio dibattito, sono ovviamente più di una. Il documento evidenzia che «la probabilità di laurearsi in un percorso STEM è maggiore per chi ha voti di diploma elevati, per chi proviene da percorsi liceali e per chi ha un elevato background culturale» (*Ivi*, p. 36). Quest'ultimo fattore, più che i primi due, potrebbe pesare sulle ragazze che, in misura maggiore rispetto ai maschi, provengono da contesti familiari meno avvantaggiati. Sempre rimanendo nell'ambito dei dati statistici, un altro elemento che potrebbe giocare a sfavore delle studente riguarda i livelli inferiori che ottengono in matematica all'età di 15 anni (prove OCSE-PISA). Secondo INVALSI, ciò potrebbe avere «forti implicazioni sulla scelta dell'orientamento scolastico e universitario, suggerendo l'influenza degli stereotipi impliciti, ossia comportamenti che ragazze e ragazzi assumono inconsapevolmente» (*Ivi*, p. 37). Di fatto, a queste evidenze vanno aggiunti

quei fattori personali e socio-culturali che spesso sfuggono ai calcoli numerici. Questa riflessione ci riporta al campo dell'educazione e ai condizionamenti di genere che, fin dalla prima infanzia, entrano a far parte dei discorsi e delle pratiche del vivere sociale quotidiano senza una precisa intenzionalità. Ad esempio, la falsa credenza che pervade l'immaginario degli adulti e quello dei mass-media, secondo cui le bambine sono più portate e competenti nelle attività e nei compiti afferenti all'ambito umanistico, incentiva il loro precoce avvicinamento ad oggetti e azioni legati alla dimensione linguistica e alla sfera della cura, facilitando e accrescendo, verso tali campi d'esperienza, sia le loro capacità di risolvere problemi, sia il loro senso di autoefficacia e di sicurezza verso ciò che sanno e imparano a fare. In modo analogo e complementare, i bambini, considerati più affini alle attività tecniche, motorie ed esplorative, sono incentivati a cimentarsi in campi del pensare e dell'agire di ordine logico-matematico, dove non manca mai una buona dose di esercizio verso la competizione, la sfida e il raggiungimento dell'obiettivo.

Gli aspetti citati rispetto all'orientamento e alle scelte che ragazze e ragazzi fanno negli studi non sono affatto "neutri". La percezione di sentirsi "portato/a", "competente", "efficace" e "pro-attivo/a" in un determinato settore motiva a continuare in tale direzione sottovalutando, soprattutto in età adolescenziale, quali possano essere in futuro gli esiti di tali scelte.

In parallelo alla segregazione formativa che interessa le/gli studenti, l'università conserva profonde sacche di discriminazione sessista anche nell'ambito del personale docente rispetto al quale l'apertura della forbice, oltre a manifestarsi nella differente distribuzione di donne e uomini nei diversi settori scientifici disciplinari, si allarga man mano che progredisce la carriera, creando problemi tanto per aprire la *glass door* quanto per superare il *glass ceiling*.

Prendendo come punto di riferimento il dossier dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca dal titolo "I focus del rapporto ANVUR 2023 – Analisi di genere", che analizza il periodo 2012-2022, il quadro di sintesi che emerge sulle posizioni del personale docente strutturato continua a mostrare una prevalenza numerica degli uomini sulle donne e una disparità di genere a favore della componente maschile (seppur la situazione sia in lieve movimento). Nel corso del decennio, le docenti della fascia dei Professori Ordinari sono passate dal 20,99% al 27% e, per quanto riguarda la fascia dei Professori Associati, sono salite dal 34,9% al 42,3%. Meno "rosea" è stata la progressione per le donne della categoria dei Ricercatori a tempo determinato. In questo caso, la componente femminile ha fatto un solo scatto passando dal 43,1% del 2012 al 44,1% del 2022. Entrando nel merito della composizione di genere nei settori disciplinari, si nota che nell'arco del decennio le docenti Ordinarie sono aumentate (seppur non

equamente) in tutte le aree CUN (la percentuale più alta si è registrata nell'Area delle Scienze Agrarie e Veterinarie con un +10,1%), mentre, nel caso delle Associate, si è registrato un incremento in sole tre Aree (Area 8, Area 3 e Area) e un calo in due: nell' Area 1 delle Scienze Matematiche e nell'Area 4 delle Scienze della Terra. Il regresso ha interessato anche le Ricercatrici RTD che perdono quota in ben cinque Aree ed in particolare in quella delle Scienze della Terra (-11%).

È possibile uscire da questo *impasse*? Quanto tempo ci vorrà ancora per avere un equilibrio di genere nell'Università?

Il recente studio di Manuela Naldini e Barbara Poggio (2023) su “Genere e accademia” affronta il tema in modo critico, prendendo in considerazione più prospettive e più variabili. Le studiose evidenziano che nella letteratura di settore gli squilibri di genere in ambito universitario vengono spiegati, principalmente, mediante due filoni interpretativi: quello dell'offerta e quello della domanda. Secondo gli studi basati sull'offerta

La posizione delle donne nel mondo accademico dipende da meccanismi di «autoselezione individuale». Si ipotizza che le donne possano avere minore fiducia in sé stesse, possano essere meno competitive, così come possano presentare livelli inferiori di propensione al rischio. (...) O che si sentano meno adatte a ricoprire posizioni di leadership a causa di una convinzione radicata che identifica la leadership come caratteristica e qualità maschile (Ivi, p. 12).

Entrando, invece, nel merito delle ricerche che seguono il filone della domanda, da un lato si avvalorava l'idea che

esistano pregiudizi e stereotipi di genere da parte delle organizzazioni, che si riflettono in comportamenti discriminatori nelle assunzioni e nelle promozioni, mentre dall'altro sottolineano l'esistenza di barriere culturali e istituzionali, comprese le resistenze contro l'attuazione delle politiche di parità di genere nelle istituzioni (*Ibidem*).

A queste correnti interpretative si aggiungono poi gli studi che indagano il ruolo delle politiche di equità di genere per contrastare le discriminazioni e gli ostacoli che le stesse «incontrano da parte di attori che mirano a mantenere lo *status quo*» (Ivi, p. 13), e le recenti *survey* che mettono in relazione le nuove disuguaglianze di genere in accademia con l'avvento della cosiddetta “svolta neoliberista” prodotta dalla riforma Gelmini del 2010 (Legge 240/2010). Data la complessità del problema, di certo, ogni studio e ogni approccio interpretativo possono dare un importante contributo per comprendere cosa si celi sotto la punta dell'*iceberg*. Naldini e Poggio sottolineano la necessità di portare avanti nuove ricerche in grado di mettere insieme più

piani di analisi (dimensione individuale, organizzativa e processi di governance) adottando un approccio *mixed-methods* onde evitare riduzionismi e spiegazioni unilaterali che facciano perdere di vista la dimensione olistica della questione.

Dalla parte delle/degli studenti: studio di caso sulle percezioni relative alle politiche di genere e alle azioni positive presenti in ambito universitario

In questa terza parte del contributo, l'attenzione e la riflessione si spostano su uno studio di caso multiplo (*embedded case study*) di tipo esplorativo (Trincherò, 2002) progettato con la finalità di rilevare quali percezioni e quali conoscenze le/gli studenti abbiano rispetto alle politiche e alle azioni positive su cui l'università di appartenenza si impegna e investe per promuovere la parità di genere e per contrastare le discriminazioni sessiste nei diversi spazi universitari. Il contesto specifico in cui si è svolto lo studio è l'Università di Firenze e il campione è costituito da 390 studenti (349 di genere femminile, 38 di genere maschile, 3 di genere non binario), principalmente iscritte/i ad un corso di laurea triennale (62,6%) dell'area umanistica e della formazione (89,7%). Per quanto riguarda lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati si è fatto ricorso ad un questionario che le/i partecipanti hanno autocompilato su base volontaria e in modo anonimo nel periodo ottobre 2023-febbraio 2024 in modalità digitale (tramite l'applicativo Moduli Google). Il questionario si è articolato in 27 domande chiuse di posizionamento con risposte organizzate secondo scala di Likert (*Ivi*, pp. 203-204).

Per rispettare il principio della validità, si è fatto ricorso al processo della «triangolazione della teoria», coinvolgendo nella ricerca «ricercatori con quadri teorici e punti di vista diversi» e un osservatore esterno con il compito di controllare il processo di ricerca e «l'evoluzione del quadro di conoscenze del ricercatore dall'inizio della ricerca (...) all'esplicitazione delle conclusioni finali» (*Ivi*, pp. 84-85).

Gli items sono stati elaborati tenendo conto della letteratura di settore e dei seguenti documenti nazionali e locali: “Indicazioni per azioni positive del MIUR sui temi di genere nelle università e nella ricerca” (MIUR, 2018), “Bilancio di genere 2022” e “Gender Equality Plan 2022-2024” dell'Università di Firenze.

Nello specifico le aree indagate dal questionario sono state:

- la presenza di discriminazioni e di violenze di genere nel contesto universitario;

- l'integrazione della dimensione di genere negli insegnamenti e nei contenuti della didattica e la decostruzione degli stereotipi sessisti;
- la conoscenza delle politiche di genere e delle azioni positive promosse dall'università (progetti, seminari, workshop, ...);
- la presenza e la qualità di servizi inclusivi e dedicati alla parità di genere;
- la partecipazione attiva delle e degli studenti per promuovere la cultura di genere nel contesto universitario frequentato.

Tenuto conto del metodo adottato, della tipologia e della grandezza del campione selezionato, i risultati che vengono presentati di seguito non hanno alcuna pretesa di essere generalizzati, piuttosto, a partire dalla specificità del caso preso in esame, hanno lo scopo di avviare un'analisi longitudinale (*explanation-building*) rispetto alle ricadute che le politiche di genere e le azioni positive producono nei confronti della popolazione studentesca.

Entrando nell'analisi dei dati del questionario, l'area relativa alla *presenza di discriminazioni e di violenze di genere nel contesto universitario* è stata esplorata chiedendo alle/agli studenti: “quanto si sentano a proprio agio nel corso di studi frequentato sulla base del proprio genere”; “se percepiscano discriminazioni di genere fra studenti femmine/maschi”; “se percepiscano discriminazioni di genere nei rapporti con i/le docenti”; “se abbiano assistito a discriminazioni di genere nei confronti di persone LGBTQI+” e nel caso “come abbiano reagito”.

Le risposte ottenute hanno messo in luce che le/gli studenti hanno la percezione di frequentare un contesto universitario in cui si sentono molto a proprio agio rispetto al genere di appartenenza (il 49,7% ha risposto *molto* e il 30,2% *moltissimo*); la maggioranza non percepisce la presenza di rilevanti livelli di discriminazioni di genere né nelle relazioni fra pari (il 57,5% ha risposto *per niente*, il 36,1% *poco*), né nei rapporti con i/le docenti (il 55,7% ha risposto *per niente*, il 35,3% *poco*). Per quanto concerne l'aver percepito e/o assistito a comportamenti discriminatori nei confronti di persone LGBTQI+, l'80,9% risponde *per niente*, il 15,7% dice *poco*, il 3,1%, *abbastanza* e solo lo 0,3% *molto*. Alla richiesta di quale comportamento attiverrebbero di fronte a discriminazioni di genere verso altri soggetti il 60,8% “interverrebbe sul momento a favore della persona colpita”, il 18% “denuncerebbe l'episodio alle autorità competenti”, il 14,2% dice che “al momento non sa rispondere”, il 2,8% “non interverrebbe” e lo 0,8% “si allontanerebbe per non avere problemi”.

La seconda area – dedicata alla *dimensione di genere negli insegnamenti e nei contenuti della didattica e alla decostruzione degli stereotipi di genere* – si è soffermata sulle seguenti questioni: “la presenza di specifici insegnamenti dedicati al genere nei corsi di studio”, “la proposta da parte dei/delle docenti di contenuti disciplinari in ottica di genere”, “la presenza di stereotipi

sessisti nei materiali didattici”, “l’attenzione a decostruire gli stereotipi sessisti”.

Il 52,6% delle/degli studenti risponde che nel proprio corso di studi sono previsti insegnamenti specifici dedicati alle tematiche di genere (es. Pedagogia di genere), mentre il 47,4% (quindi quasi la metà) dice di non averne alcuni o di non saper rispondere evidenziando quindi un *gap* nella proposta formativa. Entrando nel merito dei docenti che propongono attività e contenuti in ottica di genere, il *gap* viene confermato: il 40,3% risponde *si spesso/si regolarmente*, mentre il 59,7% afferma *si ma raramente, no mai o di non saper rispondere*. Venendo alla questione relativa alla genderizzazione dei materiali didattici e di studio si nota che: il 79% afferma che sono *per niente/poco* sessisti, il 9,7% *abbastanza* sessisti, il 9% *non sa rispondere* mentre rispondono *molto/moltissimo* il 3,1%. Infine, relativamente all’attenzione rivolta alla decostruzione degli stereotipi sessisti durante le attività di studio, il 35,9% del campione risponde *molto/moltissimo*, il 24,4% *abbastanza*, il 22,3% *poco*, mentre, il 9,2% e l’8,2% dicono, rispettivamente, *per niente e non so rispondere*.

La terza area esplorativa, centrata sulla *conoscenza delle politiche di genere e sulle azioni positive promosse dall’università*, ha portato alla luce una situazione che merita una particolare attenzione: rispetto alle politiche l’83,1% dichiara di conoscerle *poco/per niente*, il 13,8% *abbastanza*, il 3,1% *molto/moltissimo* e, in merito ai progetti e alle iniziative sulla parità di genere si vede che: il 78,9% le conosce *poco/per niente*, il 17,7% *abbastanza* e sono soltanto il 3,3% a conoscerle *molto/moltissimo*.

Gli items della quarta area – rivolta *alla presenza e alla qualità di servizi inclusivi e dedicati alla parità di genere* – hanno inteso rilevare i seguenti aspetti: “il rispetto del principio di non discriminazione tra i generi da parte dei servizi logistici e comunicativi (uffici, sportelli informativi, siti web, newsletter, ...); “la conoscenza del CUG e delle sue funzioni”, “la conoscenza dello sportello UNIFI Include e le sue funzioni”. Sul rispetto del principio di non discriminazione da parte dei servizi logistici, i dati sono così distribuiti: il 35,4% dice che è *molto/moltissimo* rispettato, il 23,8% risponde *abbastanza* rispettato, il 33,6% *non sa rispondere*, il 7,2% *poco/per niente* rispettato. La medesima domanda curvata sui servizi comunicativi rileva che: il 29,2% delle/dei partecipanti dice che il principio di non discriminazione è *abbastanza* rispettato, il 39,8% *molto/moltissimo*, il 24,9% *non sa rispondere*, mentre il 5,9% *poco/per niente* rispettato. Le funzioni ricoperte dal CUG e dallo sportello UNIFI Include sono scarsamente conosciute. Per il CUG, il 94% dice di non conoscerle *per niente/poco*, il 4,6% *abbastanza*, l’1,3% *molto/moltissimo*, mentre, nel caso dello sportello UNIFI Include i dati sono: 88,5% *per niente/poco*, 9% *abbastanza*, 2,5% *molto/moltissimo*.

Per quanto concerne l'ultima area, dedicata alla *partecipazione attiva delle e degli studenti per promuovere la cultura di genere nel contesto universitario frequentato*, la maggioranza delle/dei partecipanti (61,8%) risponde di non essere coinvolta in gruppi e iniziative ma di essere interessata a farne parte, il 30,8%, dice di non essere coinvolto e di non essere interessato, il 6,2% di essere impegnato ma sporadicamente e soltanto l'1,3% dice di essere impegnato con continuità.

Pur ribadendo l'impossibilità di generalizzare i dati analizzati, lo studio di caso apre però alcune domande che meritano un'esplicitazione.

Il fatto che il 50% del campione non abbia insegnamenti specifici nel proprio corso di studi e che le proposte didattiche non abbiano contenuti attinenti alle questioni di genere induce a chiedersi: cosa può essere migliorato all'interno dell'offerta formativa dei Corsi di Studio così come nei *syllabus* dei singoli insegnamenti?

Ancora. L'83% degli/delle studenti non conosce o ha scarse conoscenze sulle politiche di genere di Ateneo ma allo stesso tempo quasi il 70% del campione dichiara di avere un interesse per un coinvolgimento attivo nelle azioni mirate. In questo caso: quali misure e strategie l'Università può prevedere e migliorare per far crescere una maggiore consapevolezza e partecipazione delle/degli studenti?

Infine. Il 94% dei partecipanti conosce poco o per niente la presenza e le funzioni di organi come il CUG e lo sportello Unifi Include: in che modo diffondere informazioni sulle loro finalità, sull'organizzazione e sulle proposte che avanzano alla comunità accademica?

Riflessioni sulle sfide che ci attendono

Il raggiungimento della parità di genere e l'eliminazione delle discriminazioni sessiste costituiscono due obiettivi imprescindibili per garantire a tutti i cittadini e le cittadine «il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione (...) all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (Costituzione, 1948). In una società che voglia dirsi pienamente democratica ogni soggetto, senza alcuna distinzione di ordine biologico e/o culturale, deve godere di pari dignità e qualora ciò non accada le Istituzioni, per prime, hanno il compito di rimuovere gli ostacoli che ne impediscono la concreta realizzazione.

Come precedentemente sostenuto, il principio di non discriminazione – espresso sia nell'Articolo 3 della nostra Costituzione sia nell'Articolo 21 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea – viene messo quotidianamente a dura prova dal persistere di un sistema socio-politico-

culturale di matrice patriarcale in cui il genere maschile continua ad avere vantaggi e privilegi sugli altri generi, ricoprendo ruoli e funzioni a cui è riconosciuto e corrisposto un più alto grado di potere tanto in ambito pubblico che privato (Nussbaum, 2023).

Scalfire il patriarcato rappresenta, quindi, il primo passo da compiere per andare nella direzione di una società che valorizzi tutte le persone dando a ciascuno/a la possibilità di accrescere le proprie capacità e i propri talenti in un'ottica di reciproca alleanza e di reciproco rispetto (Loiodice, 2020).

Si tratta di una sfida all'interno della quale l'educazione può dare un sostanziale contributo, sia attivando processi volti a decostruire criticamente gli stereotipi e i pregiudizi sessisti, sia promuovendo lo sviluppo di linguaggi, di saperi e di narrazioni capaci di dare nuovi volti e nuove voci alle identità, valorizzando tutte le differenze che contraddistinguono l'intero genere umano (Forni, 2022).

In questa direzione si stanno muovendo negli ultimi anni anche le università italiane che, attraverso specifici organi (CUG, Consigliera di fiducia, Garante dei diritti, ...) e strumenti (Bilancio di genere, il Gender equality plan, ...), si adoperano per rendere le comunità accademiche luoghi di crescita democratica, equa ed inclusiva, spazi in cui le nuove generazioni possano dialogare e confrontarsi sulle disparità di genere ancora presenti e trovare inedite proposte per promuovere il cambiamento.

Venendo al caso specifico analizzato in questo contributo e attingendo al "Piano di azioni positive 2024-2026" redatto dal CUG dell'Università di Firenze, si evidenziano tre aree su cui l'organo competente intende porre la propria attenzione: 1) "Area di azione: formazione, sensibilizzazione, comunicazione"; 2) "Area di azione: pari opportunità, contrasto alle discriminazioni e inclusività"; 3) "Area di azione: benessere organizzativo, welfare aziendale, conciliazioni di tempi di vita e lavoro".

Molteplici sono le proposte che il CUG avanza per ciascuna area di azione e, relativamente alle questioni di genere, propone quanto segue: revisione/aggiornamento del Regolamento di Ateneo per la prevenzione ed il contrasto delle discriminazioni e delle molestie nei luoghi di lavoro e di studio; programmazione di incontri per la presentazione dei dati del Bilancio di Genere annuale; estensione al personale docente e ricercatore, TA e CEL della *carriera alias*; istituzione di una commissione che vigili, monitori e solleciti il rispetto della rappresentanza di genere nelle Commissioni per il reclutamento del personale; promozione di una indagine sulla comunità universitaria per rilevare i bisogni riguardanti l'accudimento dei figli in età prescolare e nel periodo estivo; individuazione di bagni neutri o inclusivi dove possano essere installati anche fasciatoi.

Relativamente agli esiti emersi dallo studio di caso, preme sottolineare che il coinvolgimento attivo della popolazione studentesca all'interno del processo costituisce un nodo centrale da implementare con continuità affinché le/gli studenti possano impegnarsi responsabilmente nella costruzione e diffusione di una cultura di genere paritaria in cui ogni persona possa trovare e cogliere le opportunità e le risorse formative per il proprio sviluppo e quello dell'intera comunità universitaria.

Riferimenti bibliografici

- Abbatecola, E., & Stagi, L. (2027). *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- AlmaLaurea (2022). Laureate e laureati: scelte, esperienze e realizzazioni professionali. «Testo disponibile al sito: https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2022-05/6_almalaurea_rapportocompleto_laureatelaureati.pdf», 02/03/2024.
- ANVUR (2023). I focus del rapporto ANVUR 2023. Analisi di genere. «Testo disponibile al sito: <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2024/01/Focus-equilibrio-di-genere-2023.pdf>», 02/03/2024.
- Biemmi, I., & Leonelli, S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Borruso, F. (2023). *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*. Milano: FrancoAngeli.
- Burgio, G. (2007). Il bambino e l'armatura. Maschilità, violenza, educazione. In S. Ulivieri, (a cura di). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, (pp. 314-335). Milano: Guerini.
- Covato, C. (2014). *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Comitato Unico di Garanzia, Università degli Studi di Firenze (2024). Piano di azioni positive 2024-2026. «Testo disponibile al sito: https://www.unifi.it/upload/sub/ateneo/cug/pap_24_26.pdf», 02/03/2024.
- Commissione europea (2020). Un'Unione dell'uguaglianza: la strategia per la parità di genere 2020-2025. «Testo disponibile al sito: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0152&qid=1612895089004&from=IT>», 02/03/2024.
- D'Ascenzo, M. (2023). Global Gender Gap, l'Italia scivola dal 63esimo al 79esimo posto. *Il Sole 24 Ore*. «Testo disponibile al sito: <https://www.ilsole24ore.com/art/global-gender-gap-l-italia-scivola-63esimo-79esimo-posto-AEowUMmD>», 02/03/2024.
- Deiana, S., & Greco, M.M. (a cura di) (2012). *Trasformare il maschile, nella cura, nell'educazione, nelle relazioni*. Assisi: Cittadella Editrice.
- Dello Preite, F. (2024). Prevenire la violenza maschile sulle donne. La formazione e le competenze del corpo docente per promuovere relazioni intergenere paritarie. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(27), pp. 116-132.

- Demozzi, S. (2023). *Oltre gli Stereotipi. Promuovere l'educazione al genere nell'infanzia*. Trento: Zeroseciup.
- Duby, G., & Perrot, M. (2003). *Storia delle donne. Il Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- EIGE (2023). *Gender Equality Index*. «Testo disponibile al sito: <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2023>», 02/03/2024.
- Forni, D. (2022). *Raccontare il genere. Nuovi modelli identitari nell'albo illustrato*. Milano: Unicopli.scuola
- hooks, b. (2022). *La volontà di cambiare. Mascolinità e amore*. Milano: il Saggiatore.
- ISTAT (2021). *Livelli d'istruzione e partecipazione alla formazione*. Anno 2020. «Testo disponibile al sito: <https://www.istat.it/it/files/2021/10/REPORT-LIVELLI-DI-ISTRUZIONE-2020.pdf>», 02/03/2024.
- ISTAT (2022). *Incidenti stradali*. Anno 2022. «Testo disponibile al sito: https://www.istat.it/it/files/2023/07/REPORT_INCIDENTI_STRADALI_2022_IT.pdf», 02/03/2024.
- ISTAT (2023). *Stereotipi di genere e immagine sociale della violenza: primi risultati*. «Testo disponibile al sito: https://www.istat.it/it/files/2023/11/STAT_TODAY_Stereotipi.pdf», 02/03/2024.
- Lopez, A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Loiodice, I. (a cura di) (2020). *Ripensare le relazioni intergenere. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne*. Bari: Progedit.
- MIUR (2018). *Indicazioni per azioni positive del MIUR sui temi di genere nell'università e nella ricerca*. «Testo disponibile al sito: https://www.miur.gov.it/documents/20182/615845/Documento_+Indicazioni_azioni_positive_MIUR_su_temi_genere.pdf/23e81cb6-f15a-4249-9bd6-cf4fdcd113a8?version=1.0&t=1526057127577», 02/03/2024.
- Naldini, M., & Poggio, B. (2023). *Genere e accademia. Carriere, culture e politiche*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2023). *Orgoglio tossico. Abusi sessuali e gerarchie di potere*. Milano: il Saggiatore.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. «Testo disponibile al sito: <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>», 06/03/2024.
- Pace, R. (2010). *Identità e diritti delle donne. Per una cittadinanza di genere nella formazione*. Firenze: FUP.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2021). *Strategia Nazionale per la Parità di Genere*, «testo disponibile al sito: https://www.pariopportunita.gov.it/media/2051/strategia_parita_genere.pdf», 02/03/2024.
- Priulla, G. (2017). *Viaggio nel paese degli stereotipi. Lettera a una venusiana sul sessismo*. Catania: Villaggio Maori Edizioni.
- Seveso, G. (2001). *Come ombre leggere. Gesti, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*. Milano: Unicopli.

- Terre des hommes (2023). *La condizione delle bambine e delle ragazze nel mondo*. «Testo disponibile al sito: https://terredeshommes.it/pdf/Dossier_indifesa_tdh_2023.pdf», 06/03/2024.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (1995). *Educare al Femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri, S. (a cura di) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Università degli Studi di Firenze (2022). *Gender Equality Plan*. «Testo disponibile al sito: https://www.unifi.it/upload/sub/ateneo/piani/piano_uguaglianza_genero_22_24.pdf», 06/03/2024.
- World Economic Forum (2023). *Global gender gap Report 2023*. «Testo disponibile al sito: <https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2023/>», 06/03/2024.

Educare alla parità: il ruolo dell'antropologia di genere

di Alice Rizzi, Marco di Furia, Giusi Antonia Toto *

Riassunto

Il presente saggio definisce il ruolo della disciplina antropologica nel campo multidisciplinare delle scienze dell'educazione, partendo dai più recenti ordinamenti legislativi italiani; il focus principale è posto sul contributo che le riflessioni antropologiche possono fornire alla pedagogia di genere. Obiettivo principale del contributo è quello di ripercorrere brevemente le radici dell'antropologia di genere, una branca sistematizzata in Italia solo di recente, anche grazie alle rinnovate spinte culturali dei movimenti femministi ed LGBTQIA+. L'antropologia culturale, sin dai suoi albori, ha tentato di individuare le chiavi di lettura che permettessero di interpretare alcuni codici sottesi ai ruoli sociali, che ogni persona riproduce nelle pratiche quotidiane. La letteratura antropologica, negli anni, si è specializzata nell'analisi dei rapporti di genere, comprendendo che l'alterità di genere, o meglio *dei generi*, ha prodotto nel corso dei secoli dinamiche di squilibrio, da cui sono derivate disparità e ingiustizia sociale. Recuperando il portato del sapere antropologico, è possibile restituire a chi si occupa di educazione una prospettiva più ricca e consapevole, per esempio proprio in relazione ai rapporti tra i generi che si perpetuano da generazioni nelle nostre società. Le considerazioni proposte all'interno del saggio, dunque, intendono mettere in evidenza le opportunità che l'antropologia può generare in ambito di scienze dell'educazione, e della pedagogia di genere nello specifico, aggiungendo un tassello in più ai dispositivi culturali che si possono mettere in atto nella lotta ai sessismi e alle gerarchie alle quali, per fin troppo tempo, le persone sono state abituate. **Parole chiave:** Antropologia di genere, pedagogia di genere, scienze dell'educazione, antropologia culturale, femminismo, intersezionalità.

* Università di Foggia, Learning Sciences institute, Dipartimento di Studi Umanistici, e-mail: alice.rizzi@unifg.it, marco.difuria@unifg.it, giusi.toto@unifg.it. Il contributo è frutto di un lavoro congiunto delle autrici e dell'autore.

Educating for equality: The role of gender anthropology

Abstract

This essay delineates the role of anthropology within the multidisciplinary realm of educational sciences, starting with recent Italian legislative directives. The primary focus is on how anthropological insights can enrich gender pedagogy. The main objective is to briefly trace the development of gender anthropology, a field recently systematized in Italy, owing in part to the renewed cultural impetus from feminist and LGBTQIA+ movements. Cultural anthropology, since its inception, has sought to decipher the underlying codes of social roles that each of us reproduces in our daily lives. Over the years, anthropological literature has increasingly specialized in analyzing gender relations, recognizing that the diversity of gender has historically led to imbalanced dynamics, resulting in inequality and social injustice. By drawing on anthropological knowledge, it becomes possible to offer educators a deeper and more nuanced perspective, particularly concerning the entrenched gender relations prevalent in our societies for generations. The arguments presented in the essay aim to underscore the potential that anthropology holds for the educational sciences, especially in gender pedagogy, adding to the arsenal of cultural tools in the ongoing battle against sexism and the toxic hierarchies to which we have long been accustomed.

Keywords: Gender anthropology, gender pedagogy, educational science, cultural anthropology, feminism, intersectionality.

First submission: 26/04/2024, accepted: 23/06/2024

Il contributo dell'antropologia nei contesti educativi

Il Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59, ha stabilito nuove modalità per la formazione iniziale e il reclutamento dei docenti della scuola secondaria in Italia. Fra i nuovi requisiti per l'accesso alla formazione iniziale e al tirocinio figura il possesso, oltre alla laurea magistrale relativa alle discipline di insegnamento, di 24 crediti universitari in discipline pedagogiche, psicologiche, antropologiche e in metodologie e tecnologie didattiche (Dei, 2018). Ad oggi, con il DPCM del 4 agosto 2023, la normativa ha ulteriormente aumentato il numero dei CFU a 60, ma quel primo decreto del 2017 ha sancito un momento storico per alcune discipline. Sebbene non mancasse in Italia un filone di studi sull'antropologia dell'educazione e sull'etnografia dello

schooling (Akinasso, 1992; Benadusi, 2004; Gobbo, 2003; Simonicca, 2011), di cui si discuterà diffusamente più avanti, per la disciplina antropologica essere inserita tra i requisiti generali per accedere alla professione insegnante, accanto ai più tradizionali campi del sapere psico-pedagogico, è stato un riconoscimento senza precedenti. Ancor più se si considera nello specifico la proposta, tra i temi, di «un'antropologia applicata alle scienze dell'educazione e all'analisi dei sistemi scolastici e dei loro problemi» (Dei, 2018, p. 6).

A partire dagli anni Ottanta del Novecento, il concetto di “scienze dell'educazione” è gradualmente diventato preferibile a quello più generico di “pedagogia” per riferirsi ai saperi che costituiscono la professione dell'insegnamento. Questo perché il primo termine rimanda ad una concezione più multidisciplinare e, se vogliamo, intersezionale: saperi diversi e con diverse basi epistemologiche che concorrono a ragionare sui percorsi formativi, ognuno dalla propria angolazione, cercando di tenere insieme le dinamiche psicologiche, sociali, culturali e politiche che contribuiscono allo sviluppo dell'individuo.

Nel mondo anglosassone, l'antropologia culturale ha sempre giocato un ruolo importante fra le scienze dell'educazione, per via della sua autorevolezza quando si parla, anzitutto, del concetto di “cultura”, che molto ha a che fare con l'organizzazione dei rapporti di parentela, del lavoro e degli *habitus* comportamentali, degli schemi di classificazione, del senso comune, del linguaggio, delle forme di comunicazione e molto altro ancora. Ebbene quanto più il funzionamento di questi universi citati a titolo di esempio ci sembra scontato e familiare, fino al punto di non esserne più consapevoli, tanto più profondamente essi costituiscono il nostro bagaglio culturale. Così profondamente da portarci a ritenere naturali alcuni degli elementi che ad essi appartengono, come se fossero connotativi della specie umana per come è.

È infatti naturale, per noi, dividere il tempo in giorni, mesi e anni, definire con la parola “zio” un certo grado di parentela, salutare gli amici con frasi o gesti che compiamo in un modo che ci sembra ‘naturale’; eppure, tutte queste pratiche hanno una matrice che evidentemente non è *naturale*, bensì *culturale*. Per accorgercene possiamo aiutarci relativizzando i nostri comportamenti, ad esempio comparandoli a quelli di altre culture, che salutano, nominano i parenti e dividono il tempo in modi altri, o guardando alla nostra stessa cultura ma in un'altra epoca storica e notando quanto fossero considerati diversamente alcuni canoni. Risulta dunque interessante per la prassi educativa cogliere in azione il processo di “naturalizzazione”, ovvero quel processo attraverso cui le nostre particolarità culturali si trasformano in qualcosa che appartiene a un ordine immutabile e generale delle cose. Pierre Bourdieu considera questo processo di naturalizzazione come un'arma fondamentale

del potere, capace persino di invertire i rapporti causa-effetto (Dei, 2018). Il patriarcato, inteso come sistema di potere centrato sul genere maschile, e la disparità di genere che ne consegue, sono frutto di un simile processo: il dominio del maschile sul femminile (e sugli altri generi) viene presentato come una conseguenza *naturale* delle differenze fra i generi. In che modo queste differenze sono strumentalizzate all'interno di un tale sistema di potere che ha, come tutti i sistemi di potere, il fondamentale mandato di autoalimentarsi e perpetuare se stesso il più a lungo possibile nel tempo?

La comprovata inclinazione antropologica, quasi vocativa, per lo studio dell'alterità e, in altre parole, per lo studio delle *differenze*, ha portato la disciplina a proporre anzitutto un approccio comparativo ai problemi dell'educazione, dell'apprendimento e del ruolo dei bambini nelle diverse società.

In tutte le società, che esse abbiano o meno strutture scolastiche formalizzate, si possono rintracciare processi di inculturazione tramite i quali i/le discendenti apprendono la cultura del gruppo: il linguaggio, i comportamenti rituali, le norme relazionali. La comparazione fra diversi approcci educativi può aiutare a evidenziare gli aspetti che dipendono da specificità culturali.

Verso un'antropologia di genere per l'educazione e la formazione

Negli anni '20 del Novecento, Franz Boas, pietra miliare della scuola antropologica nordamericana (Boas, 1911), inviò alle isole Samoa una sua giovanissima allieva, Margaret Mead, per studiare il comportamento delle adolescenti samoane e confrontarlo con quello delle adolescenti americane. Quello che la studiosa dimostrò fu che la vita delle prime, condotta in famiglie non repressive e in gruppi sociali non competitivi, senza tabù sessuali o ossessioni di promozione sociale a differenza di quella delle seconde, era priva di angosce e turbamenti (Mead, 1929). Non solo: la fondamentale dimostrazione di Mead è che quelli allora chiamati "temperamenti" maschili e femminili, e ritenuti naturali, sono in realtà costruzioni culturali, ruoli sociali vissuti in maniere molto diverse nelle varie culture. Tutti dati che, negando l'approccio determinista, hanno permesso una progressione delle teorie antropologiche nel loro insieme ma soprattutto hanno aperto la strada agli studi di genere, mettendo in discussione e iniziando a problematizzare le legittimazioni delle strutture sociali e di potere "occidentali" (Campani, 2017).

Un lavoro simile e coevo fu condotto dall'antropologo polacco Bronislaw Malinowski, nelle isole Trobriand, esposto nella sua celebre opera "Argonauti del Pacifico Occidentale" (Malinowski, 2004), in cui l'autore paragona la Vienna di fine Ottocento, con il suo sistema nucleare, monogamico e patriarcale, a quello matriarcale trobriandese.

Ancora, Ruth Benedict (1934; 1938) studiò come ogni cultura, all'interno di varie possibilità di comportamento, scelga alcuni privilegi scartandone altri, e come, per mezzo dell'inculturazione, vengano plasmate configurazioni psico-culturali particolari le quali, a loro volta, costituirebbero una "personalità di base" riconoscibile tanto nelle relazioni sociali quanto nelle istituzioni e nella produzione di universi simbolici, specifici in ogni cultura. Secondo l'autrice, in sintesi, le pratiche di allevamento dei bambini e le pratiche di inculturazione stanno alla base di particolari forme culturali.

L'antropologia, con la sua letteratura e il metodo che la contraddistingue, può essere fondamentale nell'osservazione e nell'analisi dei contesti reali di formazione e sviluppo dell'individuo. Essa può risultare fondamentale per far emergere quelle strutture di valori e presupposti culturali impliciti che influenzano tanto le vite degli alunni quanto il lavoro dell'insegnante (forme di comunicazione non verbale, organizzazione degli spazi, comportamenti ritualizzati). Questo il contributo più importante che l'antropologia può offrire alle scienze dell'educazione: un'etnografia della scuola e dei contesti formativi come metodo che scavi sotto la superficie istituzionale e sotto le autorappresentazioni degli attori sociali (insegnanti, dirigenti, genitori, studenti), al fine di rendere visibili gli strati più profondi delle pratiche educative.

Lo sviluppo e le origini del sistema patriarcale si presentano in modi molto diversi a seconda delle aree culturali, dunque non può esserci un modello interpretativo unico e universale che valga per ciascuna di esse. Tuttavia, attraverso l'indagine di nascita ed espansione dei modelli patriarcali nelle principali aree culturali dell'Asia Occidentale e dell'Europa, è possibile quantomeno evidenziare che tali processi non sono affatto naturali, ma che essi consistono in occorrenze storiche che, in quanto tali, possono essere superate (Goettner-Abendroth, 2023).

Le prospettive culturali sul genere rappresentano un punto privilegiato d'osservazione per le discipline che studiano l'esperienza umana, perché consente di analizzare i diversi modi in cui le società, le culture e le religioni interpretano le sue espressioni, attribuendo significati, ruoli e categorie simboliche che si riflettono non solo sugli schemi relazionali, ma anche sui diversi macro sistemi del vivere comune (Torti, 2016).

In ogni società esiste un quadro strutturato per definire i ruoli di genere e conservare, sulla base di esso, determinate norme sociali. Invece di attribuire questi ruoli esclusivamente alla natura, essi vengono coltivati attraverso un insieme definito di aspettative. Le nozioni prevalenti di mascolinità e femminilità all'interno di una particolare cultura ed epoca dettano i diversi atteggi-

giamenti nei confronti del lavoro, della condotta e delle dinamiche interpersonali tra i generi. Inoltre, l'assegnazione sociale dei ruoli si allinea con un quadro simbolico che riflette e rafforza le norme stabilite (Bravo, 2001).

Se crediamo che le differenze di genere in qualche maniera parlino dell'incontro con l'alterità, allora è nostro compito provare a capire perché e attraverso quali processi esse siano, in modo complementare, luogo di disparità e sopraffazione.

Nel corso degli ultimi decenni l'antropologia femminista e di genere si sono enormemente sviluppate, abbracciando una pluralità di approcci e di argomenti: oltre ad analizzare l'impatto del genere sulla vita delle persone, hanno cercato di comprendere il ruolo che questo assume all'interno di configurazioni di significato e relazioni di potere più ampie (Mattalucci, 2012). In un'ottica intersezionale, la ricerca etnografica ha indagato come il lavoro, le migrazioni, la parentela, la religione e le istituzioni producano il genere e al tempo stesso ne siano prodotti, dialogando con la letteratura e soprattutto restituendo spazio e voce alle pratiche soggettive sul campo (Mattalucci, 2012).

In conclusione, della sua ricca ricostruzione storica dell'antropologia culturale, Giovanna Campani (prima autrice a sistematizzare una "Antropologia di Genere") indica come superato il concetto naturalistico di "genere" e come sia oggi centrale il diritto al genere: diritto che deve essere tutelato tanto dalle leggi quanto dalle pratiche formative. Posizione, questa, che deve essere assunta con forza dalla stessa pedagogia, per poi materializzarsi in pratiche educative, a partire dall'infanzia, a casa e a scuola, ma anche nella società in generale, in modo da favorire l'appartenenza di genere come una scelta. Senza discriminazioni. Tutto questo ci richiede anzitutto di designare le operazioni educative come destinazioni della riflessione teorica stessa (Campani, 2016). Si può far risalire la nascita dell'antropologia educativa al 1954, quando l'antropologo americano George Spindler organizzò la conferenza di Stanford. Riunendo educatori, antropologi e psicologi, Spindler mirava a promuovere la collaborazione nello sviluppo di modelli educativi in grado di affrontare le sfide prevalenti e le disparità sociali negli Stati Uniti di quell'epoca (Spindler e Spindler, 2000). Spindler voleva dimostrare (e ci è riuscito) che il sistema educativo statunitense rifletteva i conflitti e le disuguaglianze già presenti diffusamente nella società, e che i docenti si limitavano, per lo più, a trasmettere agli alunni e alle alunne quella cultura di appartenenza (Callari Galli, 1993). A partire dalla riflessione su come le differenze culturali fra docenti e alunni appartenenti a gruppi minoritari (di etnia o di classe) portassero i primi ad esplicitare atteggiamenti discriminatori nei confronti dei secondi, secondo molti antropologi statunitensi, nel corso degli anni Sessanta, obiettivo della ricerca etnografica doveva essere anche quello

di promuovere soluzioni in favore di un sistema educativo più inclusivo (Benadusi, 2017).

Oggi siamo a porci lo stesso quesito: in che modo le nostre competenze possono favorire la costruzione di un sistema educativo più giusto?

In una delle sue ricerche sugli istituti scolastici, Bourdieu ha riflettuto intorno all'influenza che la classe sociale esercita nelle scelte scolastiche dei singoli (Bourdieu e Passeron, 1970). Come è evidente, ancora oggi il sistema educativo tende a riprodurre le differenze sociali, in particolar modo quelle legate a classe, etnia e genere. Dalle etnografie di alcune ricercatrici condotte nelle scuole di diversi ordini e gradi, emerge come tra gli insegnanti si riscontrino una sostanziale differenza tra le loro buone intenzioni e la reale capacità di metterle in pratica (Landi, 2016). Non solo, essi tendono ad attenersi ostinatamente a un principio di uguaglianza che appiattisce le differenze e finisce per non riconoscere e valorizzare le diverse difficoltà dovute a una diversa distribuzione di risorse, riproducendo di fatto le disuguaglianze presenti nel sistema sociale (Bourdieu, 1972). Durante alcune ricerche etnografiche in scuole superiori di secondo grado che attuano progetti di educazione sessuale, in cui le ricercatrici svolgono anche il ruolo di operatrici di progetto, si riscontra che i principali errori commessi riguardano la pratica di inserire progetti finalizzati a ridiscutere la cultura dominante all'interno di un'istituzione che riproduce quella stessa cultura, illudendosi che i principi su cui essa si fonda non influenzino i risultati del progetto stesso (Landi, 2016; Piasere, 2011; Ruffa, 2022). Si sottolinea inoltre come, per decostruire un intero universo simbolico di matrice patriarcale, un vero e proprio *habitus* con tutto ciò che lo concerne, non sono certo sufficienti poche ore di laboratorio in orario extrascolastico: fare educazione di genere non vuol dire fornire loro qualche informazione sulla storia dei movimenti femministi o qualche statistica sul numero di femmicidi annuali in Italia, bensì guidare i discenti in un percorso che permetta loro di decostruire le dinamiche patriarcali nella propria quotidianità (Ruffa, 2022).

Alleanze, dialoghi e interdisciplinarietà per una decostruzione delle discriminazioni

Provando a dare un'ulteriore declinazione a quello che potrebbe essere il contributo della ricerca etnografica nei contesti educativi, si può scommettere sull'approccio antropologico come efficace alleato nel processo di osservazione delle istituzioni scolastiche e dei modi in cui esse riproducono gli schemi dominanti. Non solo: inserendosi in quel filone che intende l'antropologia come una disciplina pubblica, in grado cioè, attraverso un approccio

engaged (Scheper-Hughes, 1995), di contribuire alla promozione di pratiche volte ad aumentare il benessere di tutti e tutte (Agier, 1997), essa potrebbe mostrarsi particolarmente utile non solo come osservatrice ma anche come partecipante e, si potrebbe aggiungere, protagonista, nel saper innescare il (seppur lento) processo di decostruzione di tali schemi. Un percorso che coinvolga tutti gli attori sociali (insegnanti, personale scolastico, studenti, famiglie, ministeri) e che nel metodo non dimentichi mai di restare dentro una prospettiva intersezionale e multidisciplinare. Un'antropologia aperta e critica, dunque, in grado di immaginare un'educazione altrettanto aperta e critica, attenta alle differenze e ai bisogni di ciascuno (Ingold, 2019).

Se è vero che «la cultura è costitutiva del soggetto umano non meno di quanto lo siano le strutture e le competenze psicologiche» (Dei, 2018, cit. p. 11), allora l'approccio pedagogico e quello antropologico non possono far altro che camminare l'uno al fianco dell'altro, per moltiplicare le angolature e restituire risposte complesse ai problemi educativi.

Il dialogo tra l'antropologia e gli altri settori disciplinari su cui le scienze dell'educazione si fondano, quali sociologia, storia, pedagogia, psicologia, filosofia, e tra questi settori e altri ambiti sociali, quali i movimenti femministi (Butler, 1990) e LGBTQIA+, deve dar vita a una metodologia incardinata su una interdisciplinarietà pluridirezionale, predisponendo uno spazio in cui le riflessioni di diversa estrazione epistemologica possano interagire, al fine di restituire il concetto di genere alla sua complessità e, rimanendo tale, lasciarsi comprendere.

Riferimenti bibliografici

- Agier, M. (1997). *Anthropologues en dangers: l'engagement sur le terrain*. Paris: Jean-Michel Place.
- Akinassio, F.N. (1992). Schooling, Language, and Knowledge in Literate and Non-literate Societies. *Comparative Studies in Society and History*, 34(1), pp. 68-109. Doi: 10.1017/S0010417500017448.
- Benadusi, M. (2004). *Etnografia di un istituto scolastico. Il cammino accidentato dell'innovazione passa per "via XX settembre"*. Rimini: Guaraldi.
- Benadusi, M. (2017). *Scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*. Firenze: Editpress.
- Benedict, R. (1934). *Modelli di cultura*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 1974.
- Benedict, R. (1938) Continuities and Discontinuities in Cultural Condition. *Psychiatry*, 1, pp. 161-167. Doi: 10.1080/00332747.1938.11022182.
- Boas, F. (1911) Instability of Human Types. In Spiller, G. (Eds.) *Paper on Interracial Problems Communicated to the First Universal Races Conference Held at the University of London* (pp. 99-103). Boston: Ginn&Co.

- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Bourdieu P., Passeron J.C., (1972). *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi d'insegnamento*. Rimini: Guaraldi 2006.
- Bravo, A. (2001). *Storia sociale delle donne nell'Italia contemporanea*. Roma, Bari: Laterza.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Callari Galli, M. (1993). *Antropologia culturale e processi educativi*. Firenze: Scandicci.
- Campani, G. (2016). *Antropologia di genere*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Dei, F. (2011). A che cosa serve l'etnografia in una scuola?. In Simonicca, A. (a cura di). *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, (pp. 381-397). Roma: CISU.
- Dei, F. (2018). *Cultura, scuola, educazione: una prospettiva antropologica*. Pisa: Pacini Editore.
- Gobbo, F., Gomes, A. (2003) *Etnografia nei contesti educativi*. Roma: CISU.
- Goettner-Abendroth, H. (2023). *Le società matriarcali del passato e la nascita del patriarcato*. Milano: Mimesis.
- Ingold, T. (2019). *Antropologia come educazione*. Bologna: Edizioni La Linea.
- Landi, N. (2016). Antropologia e educazione alla sessualità. Limiti, potenzialità, prospettive analitiche e d'intervento. *Going Public*, 109.
- Malinowski, B., (1922) *Argonauti del Pacifico occidentale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2004.
- Mattalucci, C. (2012). *Etnografie di genere: immaginari, relazioni e mutamenti sociali*. Edizioni Altravista.
- Mead M. (1929). *L'adolescenza in Samoa*, Firenze, Giunti-Barbera, 1980.
- Piasere, L. (2011). *A scuola. Tra antropologia e educazione*. Firenze: SEID.
- Ruffa, L. (2022). *La collaborazione tra educazione e antropologia può aiutarci a superare le differenze?* (testo disponibile al sito: <https://anpia.it/il-sistema-non-educativo/>).
- Scheper-Hughes, N. (1995). The Primacy of the Ethical: Propositions for a Militant Anthropology. *Current Anthropology*, 36(3), pp. 409-440. Doi: 10.1086/204378
- Simonicca A. (2011). *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*. Roma: CISU.
- Spindler G. & Spindler L. (2000). *Fifty years of anthropology and education 1950-2000: A Spindler Anthology*. Psychology Press.
- Torti, R. (2016). Invito alla lettura. *Credere oggi*, 36(3), pp. 159-167.

Processo di costruzione di un progetto di ricerca sul divario di genere nella classe di fisica

di *Michelangelo Panza*

Riassunto

Questo articolo propone una riflessione sul processo di costruzione di un problema di ricerca di genere da parte di un dottorando in didattica che proviene da un percorso universitario in fisica. Se pur con qualche esperienza nella didattica della fisica, è la prima volta che l'autore si approccia ad un problema di ricerca incentrato sulla didattica e soprattutto sugli studi di genere: il problema del divario di genere nella didattica della fisica. Le specifiche prospettive possedute dall'autore vengono considerate la guida al criterio con cui sono state scelte le fonti prese in considerazione per la definizione del problema di ricerca. Il filo conduttore del processo di problematizzazione è l'analisi dei report del Programma di Valutazione Internazionale degli Studenti pubblicati dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico relativi alle competenze matematiche degli studenti delle scuole dei Paesi che partecipano alle raccolte dati. Caratterizzato il quadro fornito dai dati del Programma di Valutazione Internazionale degli Studenti, introduciamo uno strumento teorico, la lente identitaria, in grado di calarsi nei contesti culturali specifici ed inquadrare i *bias* (stereotipi) di genere che intervengono nei processi di apprendimento/insegnamento della fisica, dando una nuova forma alla complessità del divario. Si vuole sostenere l'idea che la ricerca in questo ambito deve necessariamente assumere un carattere multiprospettico ed intersezionale che non rischi di cadere nell'essentialismo e nel binarismo maschio-femmina.

Parole chiave: didattica della fisica, genere, postdisciplinarietà, report internazionali, identità.

Process of building a research project on the gender gap in physics classroom

Abstract

This paper proposes a reflection on the process of constructing a gender research problem by a doctoral student in education who comes from an undergraduate background in physics. Although with some experience in physics education, this is the first time the author approaches a research problem focused on education and especially on gender studies: the problem of the gender gap in physics education. The specific perspectives that the author possess are considered as the guide to the criterion by which the sources considered in defining the research problem were chosen. The guiding thread of the problematization process is the analysis of the Programme for International Student Assessment reports published by the Organisation for Economic Co-operation and Development regarding the mathematical proficiency of students in schools in countries participating in the data collections. Characterizing the framework provided by the Programme for International Student Assessment data, we introduce a theoretical tool, the identity lens, that can drop into specific cultural contexts and frame the gender biases involved in physics learning/teaching processes, reshaping the complexity of the gap. It is intended to support the idea that research in this area must necessarily take on a multi-perspective and intersectional character that does not risk falling into essentialism and male-female binarism.

Keywords: physics education, gender, postdisciplinarity, international reports, identity.

First submission: 14/05/2024, *accepted:* 23/06/2024

Introduzione: posizionamento critico dell'autore e postdisciplinarietà

Usare la parola “costruzione” riferita ad un problema di ricerca pone il ricercatore in una posizione partecipativa nei confronti del problema stesso. Perché *costruire* invece di *cercare* un problema già esistente? Il ricercatore non può escludere sé stesso dalla formulazione del problema; il suo posizionamento critico è parte integrante del processo. È necessario allora concedersi, nelle fasi iniziali della ricerca, uno spazio per riflettere su come il proprio *background* interagisca con il posizionamento di fronte agli oggetti

dello studio, consapevoli che questo permeerà ogni aspetto del lavoro di ricerca e lo reindirizzerà continuamente. Le fonti scelte per inquadrare il problema, gli strumenti presi in considerazione per studiarlo e le scelte progettuali per affrontarlo saranno tutte figlie del posizionamento critico:

Tutto ciò che facciamo nella vita si fonda sulla teoria. Che esploriamo consapevolmente le ragioni che ci portano ad avere un determinato punto di vista o a compiere un determinato gesto, o meno, c'è sempre un sistema soggiacente che plasma pensiero e pratica (Hooks, 2000).

Queste parole di Bell Hooks sono tratte dal libro “Il femminismo è per tutti”, un libro pensato per spiegare in maniera semplice ma non riduttiva cosa è il femminismo a chi ne ha sentito parlare solo per sentito dire o attraverso i media. Il libro adatto ad un dottorando come me, che giunge a questa intersezione tra studi di genere e didattica della fisica a seguito di un percorso iniziato molto lontano a livello disciplinare. Infatti, al diploma ho fatto seguire una formazione universitaria in fisica, un percorso improntato allo studio della matematica e di come questa viene utilizzata per descrivere le leggi che regolano l'universo. A seguito di una crescente insoddisfazione nello studio alla fine del triennio, ho voluto fortemente esplorare la disciplina più su un piano orizzontale e interdisciplinare rispetto a uno verticale e specialistico e ho quindi scelto il corso magistrale “Didattica e Storia della Fisica”. Questa scelta mi ha dato la possibilità di osservare la fisica da punti di vista che non avevo mai nemmeno preso in considerazione e mi ha fatto desiderare un'esperienza da ricercatore. Eccomi allora all'inizio di questa esperienza, carico di passione verso la fisica e allo stesso tempo consapevole dei tanti problemi che affliggono la disciplina, in particolare negli aspetti di trasmissione e di narrazione. La voglia di “guarire” la fisica mi ha fatto accogliere di ottimo grado la proposta della Professoressa Bracci, la mia tutor del dottorato, di provare a riflettere sul problema del divario di genere nella fisica.

Sto imparando allora a conoscere il movimento femminista, passo necessario a inquadrare e focalizzare la propria concezione del sessismo e delle dinamiche di stampo patriarcale; queste sono condizioni non trascurabili per potersi avvicinare consapevolmente ad uno studio di genere.

Allo stesso tempo mi affaccio ad una ricerca nel mondo della didattica nell'ottica di contribuire ad un sapere non solo interdisciplinare, già forte connotazione dei miei ultimi studi universitari, ma *postdisciplinare*, che quindi non voglia solo essere valido attraverso i confini di più discipline ma possedere un valore intrinseco che vada oltre le discipline stesse. Un sapere trasgressivo che sia in grado di minare le certezze delle narrazioni domi-

nanti e che possa contribuire alla sovversione di sistemi di potere radicati nella società.

Questo articolo raccoglie dunque i punti principali del mio approccio a questa specifica sezione degli studi di genere, un approccio fortemente caratterizzato dal mio passato di studente di fisica e dalla mia nascente consapevolezza femminista.

La distribuzione di genere nell'alta formazione STEM e il problema nel sistema lavorativo e nel mondo della ricerca

Oggi sempre di più l'educazione e la formazione scolastica vogliono far fronte alle criticità socioculturali che si riflettono nell'apprendimento (OECD, 2023) e si pongono come obiettivo un successo formativo che sia in grado di spezzare le catene legate alle disuguaglianze sociali e ai sistemi di potere dei gruppi dominanti (Colombo, 2014).

Il divario di genere, a favore del genere maschile, nelle materie di Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica (comunemente riunite sotto l'acronimo STEM) è il tema che, negli ultimi 20 anni, più costantemente e trasversalmente alle nazioni e ai gradi scolastici viene evidenziato dai report del Programma di Valutazione Internazionale degli Studenti (PISA)¹ pubblicati Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD). Si tratta di un divario di successo scolastico che, nonostante sia all'attenzione del mondo della ricerca e delle istituzioni da molto tempo, non accenna a diminuire negli anni nella grande maggioranza degli Stati che partecipano alle raccolte dati. In particolare, fra i Paesi che partecipano alle raccolte dati PISA, l'Italia si piazza tra le posizioni peggiori per quanto riguarda il divario nella performance in matematica (OECD, 2023).

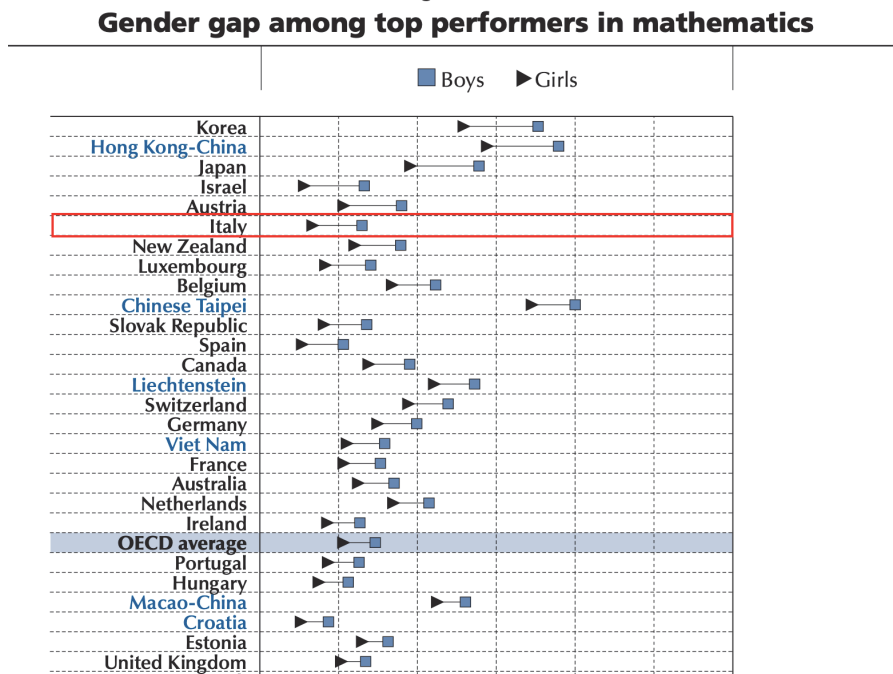
In Italia, infatti, i tassi di iscrizione universitari all'area disciplinare STEM² (di cui fanno parte i gruppi disciplinari informatica e tecnologie ICT, ingegneria industriale e dell'informazione, architettura e ingegneria civile e scientifico) sono sbilanciati a favore del genere maschile fin dal primo anno di università: le femmine che la scelgono al momento sono circa il 20%, mentre i maschi il 42% (MUR-USTAT, 2024). Questi dati sono

¹ Il test per le scuole PISA raccoglie, tramite questionari, stime dei risultati a livello scolastico e informazioni sull'ambiente di apprendimento e sugli atteggiamenti degli studenti.

² In questo articolo prendiamo come riferimento la suddivisione disciplinare usata da Alma-laurea, il principale database italiano per quanto riguarda le carriere universitarie. Secondo questa suddivisione le classi di laurea sono raccolte in gruppi disciplinari che a loro volta vengono raggruppati in aree disciplinari.

preoccupanti per quello che comportano negli sviluppi successivi della carriera universitaria delle studentesse, come si riflette nelle percentuali di laureati divisi per gruppo disciplinare (Almalaurea 2023).

Figura 1³



Fonte: OECD, PISA 2012 Database

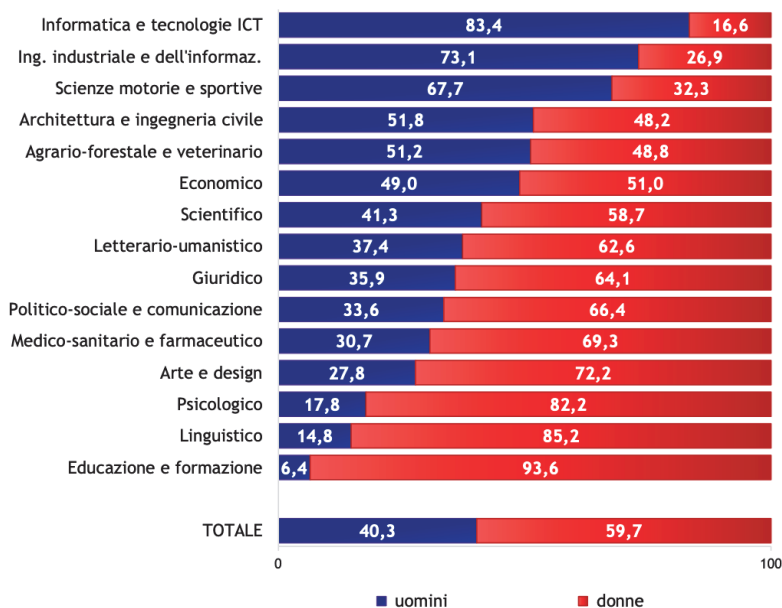
La distribuzione di genere nel mondo del lavoro nell’ambito dell’area disciplinare STEM in Italia vede una prevalenza maschile nelle posizioni di responsabilità e ad alto guadagno economico. Questa segregazione verticale si accentua sempre di più lungo il percorso universitario e post-universitario, andando ad aumentare verso i livelli di istruzione più elevati e le posizioni lavorative più prestigiose (Contini et al., 2017; Matteucci and Mignani, 2021; INVALSI Report, 2022): questo suggerisce che il divario di performance che emerge dai dati scolastici è un primo indicatore di un si-

³ I Paesi e le economie sono classificati in ordine decrescente in base alla differenza di punti percentuali tra le percentuali di ragazzi e ragazze che ottengono i migliori risultati in matematica.

stema di potere sbilanciato a favore del genere maschile nel mondo del lavoro. La prevalenza maschile in questi ambiti non è una questione di disparità numerica, ma, dato che i lavori coerenti con l'area STEM sono quelli a più alto rendimento economico e che offrono più possibilità di carriera, perpetua una serie di problematiche strutturali, culturali ed educative che meritano un'analisi approfondita sul posizionamento che ragazze e ragazzi assumono nei confronti dei pari e dei mentori nell'area STEM. La persistenza di ostacoli sistemici che impediscono alle donne di partecipare pienamente a questi campi va considerata non solo una perdita di opportunità per le singole donne ma anche una violazione dei principi di equità e di giustizia sociale (Hill C. et al., 2010).

Figura 2

Laureati dell'anno 2022: genere per gruppo disciplinare (valori percentuali)



Fonte: AlmaLaurea, Indagine sul Profilo dei Laureati.

Il divario di genere nelle STEM si prefigura quindi come un problema noto ed indagato sotto molti aspetti ma ancora lontano dall'essere affrontato in maniera funzionale ed estensiva. Appare anche come un problema ben radicato a livello culturale e di difficile generalizzazione trans-contestuale, ma, allo stesso tempo, ad alto impatto sociale.

Oltre le discipline: il problem solving come indicatore del divario nella performance e il “pensare come uno scienziato” come obiettivo di competenza

Leggendo con attenzione dati come quelli in figura 2 può apparire vago e generalizzante parlare di divario nell’area STEM. Per questo ci soffermiamo ora sulla composizione dell’area disciplinare STEM in relazione al divario di genere e sugli aspetti disciplinari maggiormente coinvolti.

Se riguardo ai gruppi disciplinari informatica e tecnologie ICT e ingegneria industriale e dell’informazione i dati sui laureati sono chiari indicatori di divario a vantaggio maschile, questo non emerge nei gruppi architettura e ingegneria civile e scientifico. Facendo in particolare riferimento al gruppo disciplinare indicato da Almalaurea come scientifico, notiamo che sia in fase di immatricolazione che di laurea la percentuale femminile supera quella maschile (circa 60%-40%). Bisogna quindi, in questo caso, fare un’ulteriore distinzione tra le classi di laurea che fanno parte di questo gruppo; infatti, se per esempio in matematica e chimica le percentuali si assestano sul 50%, nelle lauree afferenti alla biologia le ragazze immatricolate e laureate rappresentano la maggioranza e in alcuni casi arrivano anche al 75% del totale; al contrario, in fisica e astrofisica sono i maschi a rappresentare la grande maggioranza (il 70%).

Questi dati fanno pensare che può essere riduttivo trattare il divario di genere come un fenomeno legato alla totalità della macroarea STEM e che capire da cosa nasce questa differenziazione dei dati tra le classi di laurea può rivelarsi di primaria importanza per inquadrare il fenomeno stesso.

Uno spunto per ragionare su questi dati universitari può essere ricavato dai report PISA a livello scolastico, in particolare dal report del 2015 sul divario di genere. Questo fa riferimento alla matematica e alle scienze come discipline STEM coinvolte nelle rilevazioni. Osservando i dati con un approccio transdisciplinare e facendo caso più alle capacità trasversali che alla conoscenza dei contenuti delle discipline, emerge dal report del 2015 (come anche in quello del 2022) come le ragazze sembrano avere prestazioni notevolmente inferiori quando viene loro richiesto di “pensare come scienziati” (OECD, 2015, 2023). Mentre le ragazze tendono a superare i ragazzi nei compiti in cui si richiede loro di identificare questioni scientifiche, i ragazzi superano le ragazze nei compiti che richiedono loro di applicare le conoscenze scientifiche in una determinata situazione, di descrivere o interpretare i fenomeni in modo scientifico e di prevedere i cambiamenti, e di identificare descrizioni, spiegazioni e previsioni scientifiche appropriate per la valutazione (Shih et al., 1999). Inoltre, le differenze di genere nelle prestazioni matematiche, a favore dei ragazzi, sono particolarmente pro-

nunciate quando agli studenti/esse viene richiesto di tradurre un problema verbale in un'espressione matematica; i ragazzi tendono a superare le ragazze nella capacità di trasformare un'immagine visuo-spaziale nella memoria di lavoro e di generare e manipolare le informazioni in una rappresentazione mentale. Nella valutazione PISA del problem solving, questa capacità è particolarmente importante per il successo nei compiti di rappresentazione e formulazione.

Tab. 1- Percentuali di distribuzione di genere nelle classi di laurea del gruppo disciplinare Scientifico

Genere / Classe di laurea	Totale gruppo scientifico	biologia	biotecnologie agrarie	biotecnologie industriali	biotecnologie mediche, veterinarie e farmaceutiche	fisica	matematica	scienze chimiche	scienze della natura
Uomini	40,6	26,3	46,3	43,7	26,8	70,5	48,5	49,8	41,4
Donne	59,4	73,7	53,7	56,3	73,2	29,5	51,5	50,2	58,6

scienze della nutrizione umana	scienze e tecnologie della chimica industriale	scienze e tecnologie della navigazione	scienze e tecnologie geologiche	scienze e tecnologie per l'ambiente e il territorio	scienze geofisiche	scienze per la conservazione dei beni culturali	scienze statistiche	scienze statistiche attuariali e finanziarie
20,8	57,3	64,3	63,6	47,0	51,6	24,4	50,1	56,7
79,2	42,7	35,7	36,4	53,0	48,4	75,6	49,9	43,3

Fonte: Almalaurea, profilo laureati magistrali anno di laurea 2022; area disciplinare STEM; gruppo disciplinare Scientifico.

La fisica, d'altro canto, pur non essendo insegnata estensivamente a livello scolastico come la matematica, incarna bene il concetto di tradurre problemi reali in espressioni matematiche e di rappresentare mentalmente ed astrattamente la configurazione di suddetti problemi. Inoltre, alla fisica afferisce anche una dimensione laboratoriale ed esperienziale che rappresenta uno dei fattori critici per l'esperienza femminile nel posizionamento verso la materia (Gonsalves, 2014). Queste riflessioni rappresentano una base iniziale per rispondere alle domane che emergono dai dati universitari raccolti da Almalaurea e devono essere tenute in considerazione nella progettazione della ricerca.

Possiamo constatare come la classe di fisica sia un contesto particolarmente adatto ad indagare la complessità del divario di genere nella scuola secondaria di secondo grado.

I dati OECD sul divario di genere nelle classi di matematica

Procediamo in questo paragrafo ad approfondire i dati raccolti a livello internazionale riferiti ai risultati ottenuti dalle Prove PISA nei livelli di acquisizione delle competenze matematiche.

I dati raccolti sistematicamente sono relativi ai gradi scolastici 2, 5, 8, 10 e 13 per quanto riguarda le competenze matematiche e aspetti relativi all'apprendimento della materia. La matematica è la materia presa più spesso come riferimento per l'area STEM nelle rilevazioni scolastiche su larga scala; questo perché la competenza matematica è una delle otto competenze chiave individuate dall'Unione Europea (tramite l'OECD) nell'ottica di un apprendimento permanente:

[...] le competenze chiave hanno origine dall'interesse a riconoscere le competenze che servono nella vita quotidiana per tutti i cittadini europei e al tempo stesso possono costituire i criteri per misurare l'efficacia dei diversi sistemi educativi rispetto alla trasmissione di tali competenze (Ajello, 2012, p. 2).

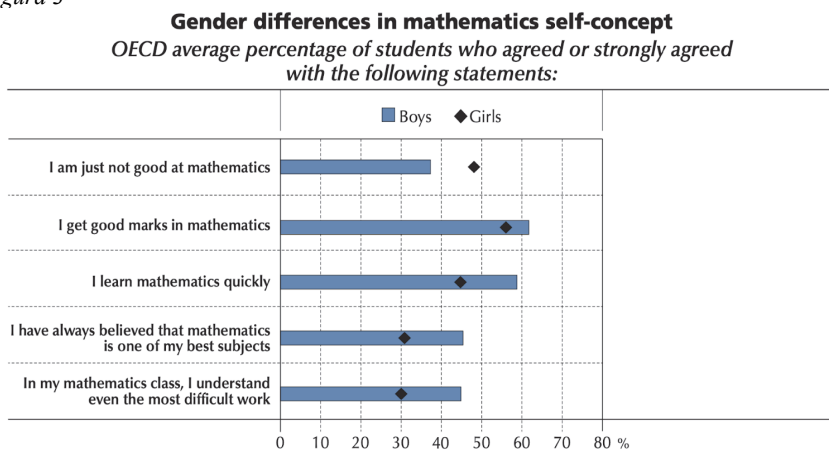
I dati a cui facciamo riferimento sono quelli raccolti dall'OECD tramite PISA in più di 80 paesi nel mondo. In Italia è l'INVALSI ad occuparsi della somministrazione delle Prove e della raccolta dei dati che vengono successivamente confrontati con quelli delle altre nazioni. In accordo con il curriculum nazionale italiano, la prova INVALSI di matematica ha lo scopo di rilevare la capacità degli alunni di utilizzare i concetti matematici per risolvere problemi di matematica anche in contesti di vita quotidiana (INVALSI, 2012, 2017).

Nel 2015 l'OECD ha pubblicato un report specifico sui dati riguardanti il divario di genere raccolti nel database del 2012. Facendo riferimento ai dati relativi all'Italia, PISA rileva che i ragazzi superano in media le ragazze nelle performance in matematica in quasi tutti i livelli d'istruzione presi in considerazione e che il divario di genere è molto più ampio tra gli studenti con i migliori risultati rispetto a quelli con i risultati più bassi (Contini et al., 2017). Tuttavia, le differenze più marcate tra ragazzi e ragazze si rivelano solo quando le/gli studentesse/i esprimono i loro sentimenti sulle proprie capacità. Le convinzioni di sé hanno un impatto sull'apprendimento e sul rendimento a diversi livelli: cognitivo, motivazionale, affettivo e deci-

sionale. Il report individua tre macro-costrutti, chiamati “intangibili” dell’apprendimento, che possono essere usati come misuratori del divario nella sicurezza verso la disciplina (OECD, 2015): l’*autoefficacia*, il *concetto di sé* e l’*ansia*. L’autoefficacia, indicata come la convinzione di un individuo di avere le capacità necessarie per raggiungere un determinato obiettivo, determina quanto gli studenti siano in grado di motivarsi e di perseverare di fronte alle difficoltà, influenza la vita emotiva degli studenti e le loro scelte in merito ai corsi, ai corsi supplementari e persino ai percorsi di istruzione e di carriera (Bandura, 1997).

Il concetto di sé, ovvero come gli studenti pensano e vedono sé stessi, è un risultato importante dell’istruzione e fortemente correlato al successo dell’apprendimento (Marsh e O’Mara, 2008) che può anche influenzare il benessere e lo sviluppo della personalità. Studi longitudinali sul concetto di sé e sulle performance dimostrano che sono reciprocamente correlati nel tempo (Marsh et al., 2012). Riportiamo i risultati medi raccolti nelle rilevazioni PISA per quanto riguarda il concetto di sé in matematica.

Figura 3



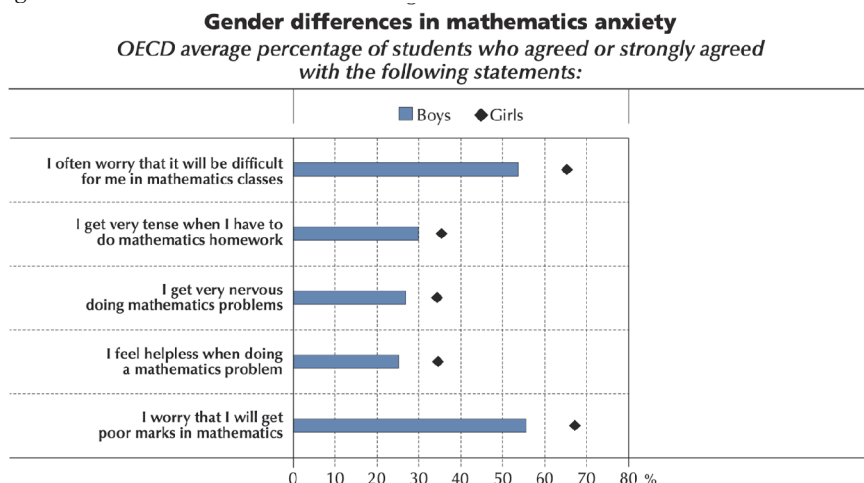
Fonte: OECD, PISA 2012 Database

Il grafico 3 in modo chiaro (e statisticamente rilevante) la discrepanza nelle risposte a seconda del genere dello studente; si può inoltre notare che la discrepanza minore è relativa all’affermazione meno soggettiva e quindi meno legata al concetto di sé (“Prendo buoni voti in matematica”).

PISA e altri studi rilevano che le ragazze credono meno nelle proprie capacità e sono afflitte da una maggiore ansia nei confronti della matematica rispetto ai ragazzi, anche quando ottengono risultati altrettanto buoni; le ragazze giudicano le proprie capacità inferiori a quelle dei ragazzi già nel

primo anno di scuola primaria, anche quando i loro risultati effettivi non differiscono da quelli dei ragazzi (Herbert e Stipek, 2005). Le prove indicano che parte del divario di rendimento tra studentesse/i con alti e bassi livelli di ansia in matematica è direttamente correlato all'effetto negativo dell'ansia sull'attivazione delle risorse cognitive (Ashcraft e Kirk, 2001). Nel complesso, la differenza di genere nell'ansia da matematica sembra essere maggiore nei Paesi che hanno livelli relativamente bassi di ansia da matematica. Ciò significa che mentre alcuni sistemi educativi sono riusciti a ridurre notevolmente il numero di ragazzi che si sentono ansiosi nei confronti della matematica, non hanno avuto lo stesso successo con le ragazze. Riportiamo i valori medi raccolti nelle rilevazioni PISA per quanto riguarda l'ansia verso la matematica.

Figura 4



Fonte: OECD, PISA 2012 Database.

Anche in questo caso le differenze nelle risposte emergono in maniera sistematica e con discrepanze statisticamente rilevanti.

La relazione tra autostima, genere e rendimento nelle materie STEM risulta ancora più forte nelle studentesse/i con i risultati migliori, infatti molte ragazze con risultati elevati possiedono bassi livelli di fiducia nella loro capacità di risolvere problemi scientifici e matematici ed esprimono alti livelli di ansia nei confronti della matematica. In conclusione, le differenze nei livelli di autostima e di ansia tra ragazzi e ragazze sono maggiori delle differenze nelle prestazioni in matematica e scienze.

Questi dati spiegano il progressivo spostamento dell'attenzione dei recenti studi sul divario di genere nelle STEM dalle performance ai vari

aspetti della sicurezza di sé: se si confrontano ragazzi e ragazze che hanno riportato livelli simili di autoefficacia matematica, autoconvinzione e ansia matematica, non c'è alcun divario di prestazioni.

Gli intangibili dell'apprendimento e la classe di fisica: imparare come costruzione identitaria

Per approfondire ulteriormente il tema, dobbiamo constatare che i costrutti intangibili dell'apprendimento introdotti si riferiscono esclusivamente alla sfera intrapersonale dell'individuo; non approfondendo ulteriormente l'analisi si rischia quindi di appiattire il quadro della ricerca sulla dimensione della/del singola/o studentessa/e. Per questo motivo, gli studi recenti si sono invece posti come obiettivo di studiare gli intangibili in relazione ai rapporti che la/il studentessa/e intrattiene con l'insegnante e con le/i compagne/i per quanto riguarda la matematica, la fisica o la disciplina in questione.

Le indagini qualitative si sono affiancate alle raccolte dati estensive e trasversali per caratterizzare, a seconda del contesto culturale, i bias intangibili legati al genere che intervengono nelle autoconsapevolezze delle/gli alunne/i, nei rapporti insegnante-alunna/o, e tra le/gli alunne/i stessi.

Come già accennato, alle scuole superiori il divario più grande negli intangibili si osserva tra le/gli studentesse/i con alti livelli di performance (OECD, 2015); per questo motivo studi come quello di Mendick H. (2005) si concentrano su questi studenti per osservare la correlazione tra genere e consapevolezza di essere/non essere “bravi in matematica”. Da questo tipo di studi emerge un aspetto importante da tenere in considerazione: il “senso di appartenenza” alla comunità che pratica la disciplina⁴. Questo non è altro che la percezione di ogni studentessa/e di far parte di quel gruppo di individui che lei/lui associa alla pratica della disciplina.

Spostando quindi il focus sulla prospettiva degli insegnanti la ricerca di Jaremus F. et al. (2020) evidenzia come:

[...] (gli insegnanti) ricorrono ripetutamente a una concezione naturalizzata degli studenti di matematica di successo come dotati del cervello giusto, invariabilmente maschile. Così facendo hanno precluso la possibilità di successo a coloro che non possedevano tale “dono matematico”, escludendo, di fatto, le ragazze.

⁴ Questi concetti sono ripresi dall'ambito delle comunità di pratica (Lave & Wenger 1991, Wenger 1998).

Come emerge anche dai dati italiani (Carlana M., 2019), gli insegnanti rappresentano una delle porte attraverso cui gli stereotipi di genere entrano silenziosamente nella classe, per poi agire costantemente nelle dinamiche con gli alunni. Il “riconoscimento” da parte degli insegnanti (ma lo stesso vale anche per i pari e per i genitori) dell’alunno nella pratica della disciplina risulta quindi un aspetto dell’apprendimento fondamentale da riuscire a valutare.

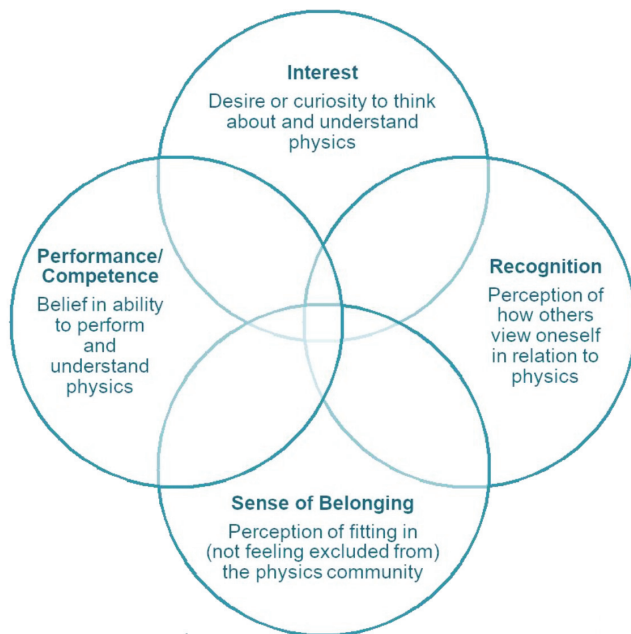
Oltre, quindi, agli aspetti più evidenti della performance e dell’interesse personale nella disciplina, ne esistono altri legati alle relazioni che intercorrono tra gli agenti del sistema-classe che devono essere presi in considerazione nel progettare una ricerca sul divario di genere nella classe di fisica. Questi aspetti sono particolarmente soggetti alla variabilità del contesto socioculturale di appartenenza. Riportiamo ora un possibile approccio teorico in grado di valorizzare la complessità del problema.

Un costrutto polivalente ed intersezionale è quello identitario. La lente dell’identità ci permette di porre domande sui tipi di persone promosse od emarginate dalle pratiche di insegnamento e apprendimento delle scienze; sui modi in cui gli studenti arrivano a vedere la scienza come un insieme di esperienze, abilità, conoscenze e credenze degne (o indegne) del loro impegno e i possibili modi in cui le identità emergenti degli studenti in campo scientifico potrebbero infine comportare cambiamenti nel loro senso più duraturo di chi sono e di chi vogliono diventare (Cobb, 2004). Carlone & Johnson (2007) hanno formulato un *framework* identitario con lo scopo di indagare le esperienze scientifiche di donne nere di successo in questo ambito. Questo framework, come anche quello dei Figured Worlds di Holland et al. (1998), sempre di stampo identitario, è stato preso come riferimento in numerosi studi di genere nella fisica e nella matematica (Boaler e Greeno, 2000). Per quanto riguarda la fisica Hazari et al. (2010), ad esempio, hanno adattato il framework di Carlone & Johnson per interpretare ed analizzare i dati quantitativi su *background*, esperienze scientifiche durante la scuola superiore e attitudini scientifiche di 3.829 studenti di 34 college/università statunitensi selezionati a caso. Ecco uno schema della lente che hanno utilizzato per inquadrare l’identità fisica:

Notiamo come la lente tenga in considerazione, allo stesso livello della performance e dell’interesse, anche gli aspetti relazionali introdotti precedentemente: il senso di appartenenza e il riconoscimento.

Il presupposto del *framework* è che l’identità fisica è solo una parte dell’identità di un individuo, strettamente connessa in una relazione di mutua influenza con le altre identità. Questa caratteristica della lente permette di inquadrare gli intangibili dell’apprendimento in un costrutto organico e di poterli studiare nel processo di negoziazione con l’identità di genere.

Figura 5



Hazari et al. (2020): identità fisica

Conclusioni

Mi sono approcciato alla scrittura di questo articolo volendo dare ordine e senso logico al processo di formulazione di un problema di ricerca che si inserisce tra gli studi di genere e la didattica della fisica. C'era il duplice intento di cogliere la complessità del quadro attraverso lo studio delle fonti e, allo stesso tempo, di aumentare la consapevolezza sul mio posizionamento riguardo le fonti stesse. Capire come la formazione e il retroterra culturale mi fanno guardare al problema ed esplicitare le scelte implicite della ricerca sono ancora processi in costruzione. Ho però iniziato a pormi questi problemi nella maniera più lucida e consapevole possibile, andando a leggere in maniera critica, grazie allo studio della bibliografia, i report PISA redatti per inquadrare il problema del divario di genere nelle materie STEM a livello scolastico. Ho cercato di far emergere in queste pagine la complessità del problema e le fasi di studio di questa complessità che un ricercatore alle prime armi può attraversare. Da questa prima analisi si evincono i limiti e le potenzialità dei report su scala globale e si propongono alcune chiavi di lettura che possono aprire a ricerche future; partendo dalla limitazione

dei dati a livello nazionale, passando alla specificità transdisciplinare del divario, per arrivare a un quadro teorico che esalti al contempo gli aspetti relazionali ed individuali nell'apprendimento della fisica.

Ecco il panorama, ricco ma frastagliato. Sto raccogliendo strumenti adatti e progettando passi precisi per costruire domande di ricerca valide, che, si sa, non sono solite piovere dal cielo.

Riferimenti bibliografici

- Ajello, A. (2012). *Le competenze chiave di cittadinanza e il ruolo della scuola: riflessioni per l'anno europeo della cittadinanza*.
- Ashcraft, M. H., & Kirk, E. P. (2001). The relationships among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of experimental psychology: General*, 130(2), 224. Doi: 10.1037/0096-3445.130.2.224.
- Boaler, J., & Greeno, J. G. (2000). Identity, agency, and knowing in mathematics worlds. *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning, 1*, pp. 171-200.
- Carlana, M. (2019). Implicit stereotypes: Evidence from teachers' gender bias. *The Quarterly Journal of Economics*, 134(3), pp. 1163-1224. Doi: 10.1093/qje/qjz008.
- Carlone, H. B., & Johnson, A. (2007). Understanding the science experiences of successful women of color: Science identity as an analytic lens. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 44(8), pp. 1187-1218. Doi: 10.1002/tea.20237.
- Cobb, P. (2004). Mathematics, literacies, and identity. *Reading Research Quarterly*, 39(3), pp. 333-337.
- Contini, D., Di Tommaso, M. L., & Mendolia, S. (2017). The gender gap in mathematics achievement: Evidence from Italian data. *Economics of Education Review*, 58, pp. 32-42. Doi: 10.1016/j.econedurev.2017.03.001.
- Jaremus, F., Gore, J., Prieto-Rodriguez, E., & Fray, L. (2020). Girls are still being 'counted out': Teacher expectations of high-level mathematics students. *Educational Studies in Mathematics*, 105, pp. 219-236.
- Hazari, Z., Sonnert, G., Sadler, P. M., & Shanahan, M. C. (2010). Connecting high school physics experiences, outcome expectations, physics identity, and physics career choice: A gender study. *Journal of research in science teaching*, 47(8), pp. 978-1003. Doi: 10.1002/tea.20363.
- Herbert, J., & Stipek, D. (2005). The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Journal of applied developmental Psychology*, 26(3), pp. 276-295. Doi: 10.1016/j.appdev.2005.02.007.
- Hill, C., Corbett, C., & St Rose, A. (2010). *Why so few? Women in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington, DC.: American Association of University Women.

- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Hooks, B. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. Pluto Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge university press.
- Mendick, H. (2005). A beautiful myth? The gendering of being/doing 'good at maths'. *Gender and education*, 17(2), 203-219. Doi: 10.1080/0954025042000301465.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and social psychology bulletin*, 34(4), pp. 542-552. Doi: 10.1177/0146167207312313.
- Marsh, H. W., Xu, M., & Martin, A. J. (2012). *Self-concept: A synergy of theory, method, and application*. Doi: 10.1037/13273-015.
- Matteucci, M., & Mignani, S. (2021). Investigating gender differences in mathematics by performance levels in the Italian school system. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101022. Doi: 10.1016/j.stueduc.2021.101022.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning. *New directions for adult and continuing education*, 74(74), pp. 5-12.
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, Doi: 10.1787/53f23881-en.
- OECD (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, PISA, OECD Publishing, Paris, Doi: 10.1787/9789264229945-en.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), pp. 2-3.

Contro-narrare la migrazione al femminile: l'esperienza delle madri del SAI di Procida

di *Francesco Girardi**, *Sara Gemma*^o

Riassunto

La presente ricerca vuole essere una restituzione dell'esperienza di un modello integrativo-educativo che ha consentito alle donne migranti e vittime di tratta, accolte dal 2018 presso il SAI (Sistema di Accoglienza e Integrazione) di Procida di sovvertire una condizione iniziale di "stigma sistemico" in diverse forme di empowerment, fino alla loro ridefinizione identitaria e accettazione a livello personale e di comunità. Difatti, il modello educativo di Ricerca-Azione presentato, tenendo conto dell'esperienza in situazione, e nell'ottica di un'accoglienza caratterizzata da un approccio olistico, dimostra la necessità della costituzione di equipe multidisciplinari, a forte valenza educativa, e non solo socio-assistenziale, per la sostenibilità e l'efficacia, nel medio e lungo termine, degli interventi messi in campo.

Parole chiave: donne migranti, empowerment, stigmatizzazione, sostenibilità educativa, integrazione culturale.

Counter-narrate Female Migration: The Experience of Mothers in the SAI of Procida

Abstract

The present research aims to deliver an account of the experience of an integrative-educational model that has enabled migrant women and victims of trafficking, hosted since 2018 at the SAI (System of Reception and Integration) in Procida, to convert an initial condition of "systemic stigma" into various forms of empowerment, leading to their redefinition of identity and acceptance at both personal and community levels. Indeed, the Action-

* Al presente Autore vanno attribuiti la scrittura del paragrafo 2 "La contro-narrazione degli stereotipi nell'esperienza del SAI di Procida" e 3 "Conclusioni".

^o Alla presente Autrice va attribuita la scrittura del paragrafo 1 "Il femminile migrante: prospettive interpretative per l'azione educativa".

Research educational model presented takes into account the in-situ experience together with the perspective of a reception characterized by a holistic approach. This procedure illustrates the need to put together multidisciplinary teams with a strong educational outlook that does not only take social-assistance factors into consideration. This will ensure the sustainability and effectiveness, in the medium and long term, of the interventions deployed.

Keywords: immigrant women, empowerment, stigmatization, educational sustainability, cultural integration.

First submission: 10/04/2024, *accepted:* 23/06/2024

Il femminile migrante: prospettive interpretative per l'azione educativa

La principale suggestione del presente contributo risiede sicuramente nella volontà di “femminilizzare lo sguardo” sui flussi migratori degli ultimi anni a partire dalla restituzione del modello educativo-integrativo, messo in campo nel SAI (Sistema di Accoglienza e Integrazione) di Procida.

Tale esperienza riflette quanto affermato dall'antropologa Camille Schmolli:

una prospettiva che ci allontana da certi discorsi vittimizzati e sovrastanti sulla migrazione femminile, mette in luce la capacità delle donne di attraversare le frontiere, di costruire le proprie traiettorie, ma vuol dire anche rifiutare una visione lineare univoca della migrazione [...]. La nozione di “autonomia”, contrariamente a quella di “emancipazione” rimanda a processi complessi e sfumati. L'autonomia è un'esperienza instabile, relazionale, riflessiva, sempre parziale e soggetta a contraddizioni. Più che una soglia da varcare è un supporto e un orizzonte per il progetto migratorio.¹

Nei riguardi delle nozioni di “autonomia” ed “emancipazione”, già il modello d'intervento del *Capability Approach*, partendo da istanze qualitative e sociali, il più delle volte si è configurato come un parametro scomodo, soprattutto in una società in cui “libertà” non è soltanto disporre di diritti formali, ma auspicare che vi siano le condizioni per esercitarli, e dunque la possibilità di attingere a risorse eguali per tutti (Nussbaum, 2013).

¹ Camille Schmolli, *Le dannate del mare*, Astarte Edizioni, Pisa, 2022, p.218.

La filosofa e attivista Martha C. Nussbaum si è occupata di traslare tale modello, elaborato in ambito socio-economico da Amartya Sen², nel campo della teoria politica femminista³. La prospettiva di esercitare le proprie capacità e avere spazio per sentirsi efficaci nei riguardi della propria *agentività*⁴, al di là del conseguimento o meno degli obiettivi, divengono aspetti politici in stretto rapporto con i diritti e la dignità umana. Tuttavia, se le capacità non riescono a tradursi in funzionamenti e condizioni di crescita personale vengono a crearsi delle “disabilità sociali” il più delle volte connesse a delle politiche emarginanti.

Ad esempio, nel caso delle donne migranti⁵ e vittime di tratta, esperienze come il viaggio e, in alcuni casi, la maternità, se non adeguatamente supportate da relazioni socio-educative, possono divenire particolarmente traumatiche. Per il genitore migrante, infatti, questa situazione di criticità è vissuta come una “scissione” tra il desiderio di mantenere continuità con i modelli educativi di provenienza e la paura di tradirli, avvicinandosi a stili parentali del paese di accoglienza, ritenuti “artificiali” e non autentici (Iavarone, 2015; Mussi, 2023). Per gestire un sistema così strutturato occorre, allora, adottare una *pluridiversità* (Borghi, 2020), un cambio di paradigma aperto all’azione dialogica tra realizzazione personale, dinamiche sociali e politiche: tappe fondative di un cammino verso la costruzione della *decolonialità*⁶.

Nell’ambito degli interventi educativi sperimentali riveste un ruolo centrale la considerazione di una *pedagogia della famiglia*⁷ che non reclama, infatti, solo interventi di natura economica di sostegno alla genitorialità; le famiglie hanno bisogno di un sostegno psicopedagogico, che deve integrare le disponibilità di servizi sul territorio e d’incentivo economico.

² Amartya Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c’è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2001.

³ Martha C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, il Mulino, Bologna, 2013.

⁴ Si veda in proposito Anthony Giddens, *Central problems in social theory : action, structure, and contradiction in social analysis*, University of California Press, San Francisco, 1979.

⁵ Sul tema della necessità di integrare una *pedagogia interculturale* con una *pedagogia di genere* e di aprire maggiormente l’attenzione alle dinamiche della migrazione femminile si segnala l’intervento di Simonetta Ulivieri e il resto del numero monografico di *Pedagogia oggi*, V. 15 N. 1 *Genere, etnia e formazione. Donne e cultura del Mediterraneo*, 2017 curato da Simonetta Ulivieri e Isabella Loidice, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/issue/view/144/24>.

⁶ Si vedano in proposito gli studi sulla decolonialità avviati sin dagli anni ’50 e ’60 da Frantz Fanon.

⁷ Si vedano in proposito le riflessioni di Enzo Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Roma, 2008 e Clara Silva, *Prendersi cura della genitorialità nell’immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli)*, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 7(1), pp. 39-48, 2012.

Alla luce di quanto delineato, il presente lavoro di ricerca, propone una riflessione sulla restituzione di una prassi educativa per l'*empowerment femminile* e del sistema-famiglia (nel nostro caso di nuclei monoparentali composti da madre-figlio) volto particolarmente al benessere bio-psico-sociale delle madri migranti e dei loro bambini, spesso vittime di prostituzione e tratta. Le donne sono state accolte presso il citato SAI di Procida dal 2018 nel progetto AIDA (Accoglienza Isola di Arturo, finanziato dal Ministero dell'Interno - Dipartimento Libertà Civili e Immigrazioni), promosso dal Comune di Procida e da LESS Cooperativa Sociale⁸. Il progetto prevede 34 posti-accoglienza con 22 beneficiari attivati, costituiti da nuclei monofamiliari di provenienza iraniana, nigeriana e ucraina.

Gli *ancoraggi* del progetto sono stati molteplici: dall'accoglienza sul piano dell'integrazione, al potenziamento della loro autonomia sociale, dalla responsabilità educativa all'accompagnamento alla genitorialità migrante.

In questo scritto, si vogliono presentare brevemente alcuni aspetti fondanti un modello di contro-narrazione dell'esperienza delle donne migranti a Procida che, da una condizione iniziale di stigma, attraverso una mediazione umanistico-trasformativa (Morraineau, 2018) fondata su vettori educativi, arriva all'empowerment personale e di comunità, per una nuova ridefinizione identitaria delle donne e delle loro famiglie accolte nel progetto. *Decolonizzare*, infatti, significa pensare che la realtà possa essere caleidoscopica non facendo più quindi delle "narrazioni" una questione di punti di vista, ma una questione di punti di azione⁹. L'azione educativa è un atto che si colloca tra tradizione e cambiamento, trasmissione e trasformazione, realtà e utopia. Un intervento con il sistema-famiglia che si pone da una prospettiva ecologica e che getta le fondamenta di un'epistemologia della complessità anche attraverso l'apprendimento sociale osservativo e modellizzante¹⁰. L'approccio è stato quello della rielaborazione implicita, dell'esperienza traumatica vissuta come reazione generativa e trasformativa alle difficoltà affrontate. L'educazione, infatti, è sempre un fatto sociale (e quindi politico), riprendendo le parole di Tramma:

[...] quella sociale è quasi un'educazione parallela a quella intenzionale, non sempre si dichiara e/o è immediatamente percepibile in quanto tale, deve essere svelata e solo a seguito di svelamento voluto e/o casuale la si riconosce in quanto educazione; un'educazione che si manifesta in forme e modi non sempre percepiti anche da chi di essa professionalmente si occupa; e i cui esiti processuali si

⁸ Less è una cooperativa sociale attiva sul territorio della Campania, da 25 anni nel campo dell'accoglienza di migranti e di RTPI.

⁹ Rachele Borghi, *Decolonialità e privilegio*, Meltemi, Milano, 2020, p. 39.

¹⁰ Albert Bandura, *Social Learning Theory*, Prentice Hall, New Jersey, 1977.

manifestano in piccoli e grandi cambiamenti che interessano soggetti individuali e collettivi.¹¹

Per queste donne, allo sfruttamento e alle violenze subite, si aggiunge anche la percezione di un *sé sottomesso* al *sé collettivo* e artificiale, un'identità sociale passivamente attribuita che ha schiacciato la loro agentività. Vi è, infatti, secondo Goffman, un'identità sentita, “vale a dire la percezione soggettiva della propria condizione, della propria continuità e delle caratteristiche che un individuo arriva ad avere come risultato delle diverse esperienze sociali [...], una questione soggettiva e riflessiva che deve necessariamente essere avvertita dall'individuo la cui identità è in gioco”¹².

La sfida della complessità, come afferma Morin, impone che lo stesso ricercatore assuma una posizione di sguardo sistemica e inter-relazionale delle pratiche e delle metodologie adottate, guardando agli eventi con una postura ecologica, riadattando i modelli desunti alle variabili situazionali poste in essere dal contesto e dal target di riferimento. Nell'interrogarsi, allora, sull'efficacia del modello introdotto, per depotenziare una situazione di conflitto e di abbandono, ne è derivata l'emergenza di una prospettiva euristica “interna” ai fenomeni indagati (Striano, 2006) e di riflessione sulle metodologie adottate. L'ambito della pedagogia sperimentale, della formazione e dell'educazione, richiedono continui cambi di punti di vista per l'azione, di ripensamenti identitari e di sviluppo continuo di professionalità esperte che si trovano costantemente a confrontarsi con situazioni che richiedono l'attivazione di rigorose ed articolate procedure di riflessività¹³. Come già emergeva da un'analisi di oltre vent'anni orsono (M.L. Iavarone, T. Iavarone, 2004), esiste un aspetto della pedagogia volto ad educare al benessere insegnando ad “imparare a stare bene” che diviene vero e proprio “lavoro educativo” consistente nell'aiutare i soggetti a ricorrere alle proprie risorse e a fare leva sulle proprie potenzialità, sviluppando strategie di empowerment utili a determinare il proprio modo di star bene.

¹¹ Sergio Tramma, *L'educazione sociale*, Laterza, Bari, 2019, pp. 7-8.

¹² Si veda in proposito Erving Goffman, *Stigma. L'identità negata*, Ombre Corte, Verona, 2018.

¹³ Si vedano in proposito le considerazioni di Loretta Fabbri, Maura Striano e Claudio Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano, 2008.

La contro-narrazione degli stereotipi nell'esperienza del SAI di Procida

L'esperienza del SAI di Procida, che si è avuto modo di analizzare secondo una prospettiva diacronica (dal 2019 al 2023), ci consegna un insieme di spunti su cui incentrare l'attenzione della ricerca all'interno di un complesso lavoro di indagine. Si analizzano di seguito le motivazioni che hanno determinato l'impianto del modello di accoglienza delle donne madri migranti sull'isola di Procida nel 2019 e soprattutto il modello di intervento elaborato e praticato dall'equipe multidisciplinare¹⁴ di progetto che ha consentito l'accoglienza, l'inclusione e l'empowerment progressivo delle beneficiarie.

Dallo studio comparato della documentazione di indirizzo sul modello SPRAR, pubblicata a cura del servizio centrale si rileva come nel periodo compreso tra il 2015 ed il 2019, anche in funzione della composizione dei flussi migratori in ingresso, non esisteva di fatto un modello "distinto" per le madri sole con bambini, né veniva rilevato un modello di accoglienza dedicato ai nuclei familiari. Le dimensioni del fenomeno migratorio presentavano una prevalenza assoluta di giovani adulti maschi ed una percentuale compresa tra il 10 ed il 15% di giovani donne, sole, generalmente avviate a percorsi di migrazione forzata, con finalità di prostituzione e vittime di tratta¹⁵. L'opportunità di avviare una sperimentazione di un "modello di accoglienza dedicato" a nuclei familiari, con una attenzione particolare all'accoglienza di nuclei monoparentali con donne-capofamiglia, viene offerta dal mutamento della compagine migratoria a partire dal 2018¹⁶ e dalla disponibilità dell'amministrazione dell'isola di Procida ad avviare un progetto di accoglienza, con la cooperativa sociale LESS che, in quel periodo, si trovava

¹⁴ Dal Manuale Operativo SAI del 2018, p. 9: "In funzione di un'accoglienza caratterizzata da un approccio olistico, ogni singola realtà territoriale dello SPRAR deve prevedere un'équipe multidisciplinare e interdisciplinare, con competenze, ruoli e modalità di organizzazione, tali da poter affrontare la complessità di una presa in carico talmente articolata. Le risposte date ai singoli bisogni diventano elementi concatenanti di un unico percorso di inclusione sociale, nonché di supporto e di riabilitazione nei casi di persone portatrici di specifiche vulnerabilità", <https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2018/08/SPRAR-Manuale-Operativo-2018-08.pdf>.

¹⁵ Un'inversione progressiva di tendenza che comincia a registrare la presenza dei nuclei familiari con prevalenza di nuclei monogenitoriali con capofamiglia di genere femminile si comincia a registrare dalla fine del 2018. Si vedano in proposito i dati registrati dall'Atlante SPRAR-SIPROIMI per le pubblicazioni relative al periodo 2018-2023.

¹⁶ Il Manuale Operativo SAI dal 2018 rileva un cambiamento della compagine dei flussi e inserisce linee guida orientate alla "questione di genere", per rileggere "l'accoglienza integrata partendo da un approccio *gender oriented*", p. 218. <https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2018/08/SPRAR-Manuale-Operativo-2018-08.pdf>.

a gestire sul territorio della città di Napoli, il centro SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati) per adulti.

La situazione iniziale registrava la presenza di 14 donne africane, prevalentemente nigeriane, presso una struttura di accoglienza per donne adulte sole, in un quartiere periferico della città di Napoli. Alcune delle migranti accolte erano indotte alla prostituzione dai loro “partners” e ricorrevano alla gravidanza come stratagemma per interrompere temporaneamente la condizione di sfruttamento. La struttura SPRAR non era attrezzata per prendersi cura di madri con bambini; le relazioni interne alla comunità erano caratterizzate da forte tensione. I partners praticavano continue incursioni, anche violente, e pressioni volte a non interrompere la condizione di sudditanza psicologica e sottomissione, con la finalità di riportare, quanto prima, in strada le ragazze. Il contesto territoriale di riferimento risultava ostile e compromesso. Le ospiti della struttura e gli uomini con i quali venivano in contatto erano considerati una minaccia per la sicurezza degli abitanti della zona. Spesso si scatenavano, nei pressi del centro, risse correlate all’uso di alcolici e sostanze. La possibilità, in quel contesto, di attivare un intervento educativo, volto all’affrancamento progressivo delle ragazze, era considerato non praticabile dall’equipe. Non si riuscivano a trovare agganci di senso su cui poter costruire una *contro-narrazione* efficace a supporto di una politica di empowerment delle beneficiarie.

La condizione di accoglienza e il contesto di riferimento risultavano compromessi; lo stigma nei confronti delle donne africane, rafforzato da episodi di violenza e da comportamenti oppositivi e provocatori intercorsi tra le donne migranti e la comunità ospitante, risultava difficile da decostruire. Le persone riproducevano reciprocamente comportamenti aggressivi, passivamente appresi¹⁷. In tale condizione di partenza risultava importante individuare un nuovo contesto di intervento in cui costruire un efficace modello educativo e di accoglienza per il sostegno alle neo-madri. L’isola di Procida, per sua struttura geografica e morfologica, consentiva di frapporre una efficace “barriera fisica” rappresentata dal mare in grado di scoraggiare le pressioni psicologiche e i tentavi di accesso violento da parte degli sfruttatori, in un contesto naturalmente protetto, che consentisse alle beneficiarie di

¹⁷ Albert Bandura ha adoperato il termine *modeling*, basandosi sulla teoria del social learning, partendo dall’idea che l’apprendimento del singolo avviene attraverso l’osservazione in un contesto sociale, senza aver necessariamente bisogno di un meccanismo stimolo-risposta. L’apprendimento è condiviso, basato sull’interazione dei membri. La maggior parte del comportamento umano viene appreso in maniera osservativa attraverso la modellazione: dall’osservazione degli altri si forma un’idea di come vengono eseguiti i nuovi comportamenti, e in seguito le informazioni codificate servono da guida per l’azione.

appropriarsi di un tempo, uno spazio ed una condizione di serenità effettiva, senza elementi di disturbo esterno.

A tale vantaggio faceva da contraltare la tipica cortina di protezione isolana, basata su una cultura del “noi chiuso” e dell’individuazione del diverso/ostile come chiunque appartenesse al contesto “non isolano”¹⁸. Era necessario, dunque, intervenire attraverso attività di mediazione culturale territoriale, ma anche riflettere sul come decostruire lo stigma delle straniere “donne africane, cattive, dedite alla prostituzione e portatrici di malattie” che avrebbero cominciato a condividere spazi, tempi e servizi sull’isola.

Dai report degli incontri periodici di equipe si rileva la necessità di proporre interventi di mediazione con gruppi di nativi, affiancati da un modello educativo di intervento che operi direttamente sul sovvertimento di tre distinte tipologie di pregiudizio, radicate e fortemente interconnesse, a tal punto da generare uno “stigma sistemico” articolabile in tre livelli: la linea del Genere, la linea della Povertà, la linea del Colore¹⁹.

A seguire, appare utile riprodurre il modello di intervento elaborato a supporto del “sovvertimento dello stereotipo” attraverso individualizzate prese in carico delle donne migranti per ciascuna delle quali sono stati elaborati specifici PEI (Progetti Educativi Individuali) in grado di garantire un insieme armonizzato di interventi in ottica olistica (Figura 1).

Il modello proposto è il risultato di una attività di Ricerca-Azione²⁰, incentrata nel lavoro di campo, che grazie al contributo di osserva-azione ed alle progressive riflessioni dei gruppi di discussione e dell’equipe multidisciplinare, è stato possibile operationalizzare. L’intervento complessivo mira a riorientare gli sguardi: quello delle donne migranti su se stesse e quello della comunità ospitante sulle donne straniere, che arrivano al confine del nuovo territorio. Lo stigma viene decostruito in “assi di intervento” con

¹⁸ Le resistenze ad elementi perturbanti esterni e la propensione a rafforzare lo stigma verso le beneficiarie, che avevano caratterizzato la situazione di partenza, erano ben presenti a Procida, al punto da spingere un gruppo di cittadini a chiedere una consultazione referendaria di livello comunale per impedire l’avvio delle attività di accoglienza.

¹⁹ In letteratura la capacità di radicamento degli stereotipi incentrati sulle tre linee di pregiudizio citate è ampiamente documentata. Per approfondimento sulle tre linee di pregiudizio individuate si vedano rispettivamente le considerazioni di bell hooks su razzismo e pregiudizio di genere; A. Sen, C. Saraceno, A. Atkinson e S. Zamagni su disuguaglianza sociale, povertà assoluta in Europa, *aporofobia* e meritocrazia e William E.B. Du Bois per la *line of color*.

²⁰ La Ricerca Azione Partecipativa (RAP) è un approccio socioeducativo basato sull’integrazione di tre metodologie: quella dell’indagine, propria della razionalità del pensiero; quella del coinvolgimento, che fa leva sui significati del sentire; quella dell’agire, attraverso cui decidiamo le trasformazioni della realtà. Si vedano in proposito le riflessioni di Paolo Orefice in *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche. La creazione dei saperi nell’educazione di comunità per lo sviluppo locale*, Liguori, Napoli, 2006.

attività di cura materiale e di trasformazione educativa. La contro-narrazione viene, dunque, agita in situazione e non meramente esternata, con la finalità di sovvertire, non soltanto il discorso collettivo sul fenomeno, ma i vissuti individuali che quel discorso abitano.

Figura 1 - Il modello di contro-narrazione nell'esperienza delle donne migranti a Procida

S T I G M A	IDENTITA' ATTRIBUITA (dimensione passiva)	NARRAZIONE PREVALENTE	V E T T O R I E D U C A T I V I	CONTRO-NARRAZIONE	IDENTITA' TRASFORMATIVE (dimensione attiva)	E M P O W E R M E N T
	PREGIUDIZIO DI GENERE	DEUMANIZZAZIONE		GENERATIVITA'	MADRI	
	POVERTA'	SFRUTTAMENTO		LAVORO REGOLARE E/O AUTONOMO	BREAD WINNER	
	ETNIA/COLORE	RAZZISMO		MULTICULTURALISMO	COMMUNITY MATCHING	

In tal senso il lavoro è consistito nella modificazione del pregiudizio di genere a partire dalla condizione deumanizzata delle donne vittime di tratta e di sfruttamento attraverso una serie di prassi generative volte a mettere al centro la figura della madri, come portatrici di valori attivi (cura) e positivi (capacità di rivitalizzare il contesto).

In Figura 2 si propone uno schema di intervento sulla “linea del pregiudizio di genere” che individua analiticamente il funzionamento dei vettori educativi/trasformativi che agiscono sulla specifica condizione individuale.

Risulta interessante, dunque, evidenziare come la componente educativa ed immateriale componga gran parte dell'intervento di presa in carico e come le azioni siano rivolte, spesso, al nucleo monogenitoriale basandosi su una relazione di cura e rafforzamento reciproco madre-figlio.

Figura 2 - Schema di intervento sulla “linea di genere”

	VINCOLI CRITICI	AZIONI DI INTERVENTO	TRASFORMAZIONI
G E N E R E	PROTEZIONE MATERIALE (eteronoma)	Alloggio protetto-soddisfazione bisogni primari e di sicurezza	Progressiva autonomia del nucleo monogenitoriale
	BASSA CONSAPEVOLEZZA DEL RISCHIO	Istruzione, assistenza sanitaria, prevenzione	Riduzione dei comportamenti di rischio
	PRO-PROTEZIONE (autonoma)	Riflessione autocentrata come figura di cura Riconoscimento sociale	Auto accettazione – Autoefficacia

Similmente, in Figura 3 viene proposto lo schema di intervento sulla “linea di povertà” dove più consolidata appare la letteratura²¹ incentrata sul rapporto diretto tra gli effetti della riduzione della povertà educativa come catalizzatore per la riduzione della povertà materiale. Gli interventi di sostegno materiale sono mirati a coltivare la percezione di sicurezza economica nella donna che progressivamente tende a rafforzarsi, attraverso l’indipendenza economica. Anche in questo caso, gli interventi tengono conto delle difficoltà connesse alla relazione di cura madre-figli prevedendo azioni di sostegno e mutua cura (nidi di mamme e *baby care* a turno)²².

²¹ Si veda in proposito Save the Children, *Povert  educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*, Maggio 2022; M.L. Iavarone e F.Girardi, *Povert  educativa e rischio minorile: fenomenologia di un crimine sociale*, 4(3), *Rivista di studi e ricerche sulla criminalit  organizzata* 2018.

²² Dal Rapporto Annuale SAI 2022: “Nel caso delle beneficiarie i progetti SAI hanno segnalato inoltre che i tempi di svolgimento di corsi e tirocini possono risultare incompatibili con le esigenze personali e di gestione del nucleo familiare, se genitrici, soprattutto in nuclei

Figura 3 - Schema di intervento sulla “linea di povertà”

	VINCOLI CRITICI	AZIONI DI INTERVENTO	TRASFORM-AZIONI
P O V E R T À	MATERIALE	Aiuti e sostegni materiali (cibo, alimenti per l’infanzia, cure mediche, ecc.)	Tendenza ad acquisire sicurezza e all’Indipendenza economica
	EDUCATIVA/ CULTURALE	Alfabetizzazione linguistica (Corsi Italiano A1 e A2)	Capacità di comprensione dei contesti e di inserimento
	INCLUSIONE LAVORATIVA	Formazione professionale Tirocini e stage lavorativi	Inserimento lavorativo e contrattualizzazione delle donne in attività dell’isola (bar, ristoranti, alberghi, saloni di estetica, ecc.)

Dagli esiti della Ricerca-Azione sulla “linea del colore” (Figura 4), si rilevano risultati apparentemente controintuitivi. Il pregiudizio sul colore, rispetto a quello di genere e a quello sulla povertà, è maggiormente controvertibile, in quanto meno radicato. La comunità isolana, infatti, una volta “metabolizzata” la presenza sull’isola delle donne straniere, e superata l’ostilità per l’estraneo, risulta maggiormente disponibile ad iniziative di scambio e di avvicinamento culturale, etnico, o correlato alla religiosità, secondo canoni di reciprocità. Le due comunità convivono oggi in maniera separata, ma non segregata; difatti le singole beneficiarie, all’interno delle esperienze individuali, intrecciano rapporti significativi con gli autoctoni. Un vettore trainante, in termini emancipativi è, come al solito, la maternità e la cooperazione all’interno della comunità “più ampia” costituita dai genitori coinvolti

monoparentali. Gli effettivi inserimenti lavorativi dei beneficiari sono il risultato di un processo accurato di *empowerment*, a partire dalla formazione e integrazione nel tessuto sociale cittadino, e contribuiscono, insieme agli inserimenti abitativi, a dare maggiore sostenibilità ai percorsi di inclusione sociale, una volta terminato il periodo di accoglienza nel SAP”, <https://www.rete-sai.it/wp-content/uploads/2024/01/Rapporto-SAI-2022-nel-2023-compressed.pdf>.

nelle attività scolastiche ed extra-scolastiche. Anche in questo caso sono stati studiati specifici interventi educativi a sostegno delle donne – madri nell’ottica di valorizzare la genitorialità e la relazione di cura, senza rappresentarla come un ostacolo alle attività.

Figura 4 - Schema di intervento sulla “linea del colore/etnia”

	VINCOLI CRITICI	AZIONI DI INTERVENTO	TRASFORM-AZIONI
E T N I A	RISPECCHIAMENTO/ IDENTITA'	Esperienze di comunità Laboratori di cucina	Riconoscimento ed accoglienza da parte della comunità Ospitante
	SOCIO-RELAZIONALE	Pratiche di condivisione (Cibo, feste, ritualità)	Maggiore consapevolezza reciproca dell’identità culturale e del valore delle differenze
	INCLUSIONE SOCIALE	Inserimento dei bambini a scuola Classi di italiano per le mamme	Riconoscimento – Inclusioni nei gruppi

La solidarietà, che all’interno della comunità delle donne migranti si esplicita mediante il sostegno alle altre madri, è un indicatore significativo di empowerment (in termini di autoefficacia e autodeterminazione) sia delle singole beneficiarie, sia delle comunità di donne all’interno delle quali sono inserite.

Conclusioni

Nel corso del contributo si è cercato di dimostrare come lo stigma sia un fenomeno strutturato e complesso che richiama agiti e soluzioni altrettanto complesse e interrelate. In funzione di un’accoglienza caratterizzata da un

approccio olistico, risulta ormai consolidata la necessità della costituzione di un'equipe multidisciplinare in forma di *comunità di pratica* (Wenger, 1999; 2002), per un approccio multidimensionale a forte valenza educativa e non solo di presa in carico di tipo socio-assistenziale.

Il presente contributo ha dunque valorizzato la necessità di fare ricerca in direzione della multiculturalità²³ scevra da un “colonialismo benevolo” (Bracci et al., 2023), nell’ottica di impostare interventi educativi efficaci di integrazione culturale. Si è dimostrata l’importanza di tenere conto, in maniera incrociata, delle dinamiche trasformative, dei vettori di cambiamento educativi e della sostenibilità nel medio-periodo dei cambiamenti prodotti. Tali mutamenti, nel caso dell’accoglienza delle madri del SAI di Procida, si sono osservati anche attraverso il monitoraggio degli interventi di Ricerca-Azione, che ha accompagnato il processo educativo e di inclusione dalla prima accoglienza fino alla fase di uscita dal progetto.

In questo modo, l’osservazione partecipante degli operatori coinvolti, insieme con la capacità di apprendere continuamente dai propri fallimenti, ha consentito di traslare gli interventi educativi da un sistema-chiuso di tipo *learning organisation* ad un sistema aperto di *learning community*. L’esperienza situata è tale per cui i significati sono il frutto di una continua negoziazione tra condizioni materiali e processi di identificazione, individuale e sociale. Per tali motivi, il pensiero critico-riflessivo, allora, non diviene solo una forma di validazione di una prospettiva, ma è la modalità con cui vengono incontrate, comprese e gestite esperienze dissonanti, contraddittorie: è il modo in cui si abita l’esperienza di ricerca (Melacarne, 2021).

La sostenibilità delle pratiche educative, allora, ai fini del sovvertimento di un’idea pregiudiziale, diviene efficace per la decostruzione dello stigma stesso. Una volta consolidatosi il modello teorico, che ha fatto da sfondo alle pratiche educative del progetto, le stesse si sono confermate sostenibili e autentiche in quanto proprio le donne ne sono diventate catalizzatrici e principali agenti di cambiamento, divenendo capaci di ri-orientare gli sguardi sull’esperienza del femminile migrante.

Riferimenti bibliografici

- Atkinson, A. (2000). *La povertà in Europa*. Bologna: Il Mulino.
- Atlante SAI (2022). <https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2024/01/Rapporto-SAI-2022-nel-2023-compressed.pdf>.

²³ Sulle ragioni e le direzioni di una pedagogia che vada in direzione interculturale si segnala il volume di Emiliano Macinai, *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*, Mondadori, Milano, 2020.

- Atlante SPRAR/SIPROIMI (2018). <https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2019/11/Atlante-Sprar-Siproimi-2018-leggero.pdf>.
- Atlante SPRAR/SIPROIMI (2019). <https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2020/12/ATLANTE-SIPROIMI-2019.pdf>.
- Atlante SPRAR/SIPROIMI (2020). [https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2021/06/Rapporto-SIPROIMI_SAI leggero.pdf](https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2021/06/Rapporto-SIPROIMI_SAI_leggero.pdf).
- Atlante SPRAR/SIPROIMI (2021). <https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2022/11/Atlante-SAI-2021-online.pdf>.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio*. Milano: Meltemi.
- Catarsi, E. (2008). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Du Bois, W.E.B. (2007). *Le anime del popolo nero*. Firenze: Le Lettere.
- Fabbri L., Bracci F., Bosco N. (2023). Divenire ricercatrici bianche antirazziste e femministe. Sviluppare competenze di pensiero critico-riflessivo, decoloniale e sovversivo. *Pedagogia e Vita* 2, pp. 25-34.
- Fabbri, L., & Melacarne, C. (2023). Una epistemologia post-umanista della riflessività?. *Educational Reflective Practices - Open Access*, (1). Doi: 10.3280/erp1-2023oa16224.
- Fabbri, L., Striano M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: action, structure, and contradiction in social analysis*. San Francisco: University of California Press.
- Goffman, E. (2018). *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre Corte.
- Hooks, B. (2010). *Teaching Critical Thinking, Practical Wisdom*. New York: Routledge.
- Iavarone M.L., Marone F., Sabbatano F. (2015). Genitorialità migrante: un'esperienza di formazione interculturale con madri immigrate a Napoli. *Rivista italiana di educazione familiare*, 1, pp. 53-75.
- Iavarone, M.L. & Girardi, F. (2018). Povertà educativa e rischio minorile: fenomenologia di un crimine sociale. *Rivista di studi e ricerche sulla criminalità organizzata*, 4(3), pp. 23-44. DOI: 10.13130/cross-10870.
- Iavarone, M.L. & T. (2004). *Pedagogia del benessere. Il lavoro educativo in ambito socio-sanitario*. Milano: FrancoAngeli.
- Macinai, E. (2020). *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Manuale Operativo SAI del 2018. <https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2018/08/SPRAR-Manuale-Operativo-2018-08.pdf>.
- Melacarne, C. (2021). *Narrative inquiry fare ricerca educativa con le persone e le comunità* (Biblioteca di testi e studi. Scienze dell'educazione). Roma: Carocci.
- Morineau, J. (2018). *La mediazione umanistica. Un altro sguardo sull'avvenire: dalla violenza alla pace*. Trento: Erickson.
- Mussi A.(2017). Integrazione a partire dalle madri. Discussione di due buone pratiche di supporto alla genitorialità migrante al femminile sul territorio milanese. *Rivista formazione, lavoro persona*, 22: Novembre, pp. 257-266.

- Nussbaum, M.C. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Bologna: il Mulino.
- Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche. La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*. Napoli: Liguori.
- Rapporto Annuale Rete SAI 2022. <https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2024/01/Rapporto-SAI-2022-nel-2023-compressed.pdf>.
- Saraceno, C. (2023). Di che cosa parliamo quando parliamo di povertà assoluta. Convegno Istat Povertà Assoluta, <https://www.istat.it/it/files//2023/10/intervento-saraceno-poverta-assoluta.pdf>.
- Save The Children (2022). *Povertà educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*. https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/Poverta_educativa.pdf.
- Schmoll, C. (2022). *Le dannate del mare*. Pisa: Astarte Edizioni.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2010). *La disuguaglianza: un riesame critico*. Bologna: il Mulino.
- Silva, C. (2013). Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli). *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 7(1), pp. 39-48. Doi: 10.13128/RIEF-12004.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari: Laterza.
- Ulivieri, S. (2017). Genere, etnia e formazione. *Pedagogia oggi*, 15(1), pp. 9-17.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice learning, meaning, and identity*. Cambridge New York: Cambridge university press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). Seven principles for cultivating communities of practice. *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*, 4.

Voci dal “fronte” ucraino: migrazioni al femminile, accoglienze al femminile

di Zoran Lapov*

Riassunto

La riflessione a seguire si propone di narrare il fenomeno della mobilità umana internazionale sul caso dell'emergenza ucraina: circostanza che ha visto donne e madri giocare un ruolo di primo piano nei flussi giunti dall'Ucraina negli ultimi due anni. A questi arrivi hanno risposto le pratiche di accoglienza, anch'esse caratterizzate da un forte protagonismo femminile, fondato su reti, sinergie e alleanze tra donne. Il contributo attinge ai dati emersi da una ricerca empirica realizzata nel 2023 nella città di Firenze.

Parole chiave: emergenza ucraina, genere, intersezionalità, accoglienza al femminile, sinergie/alleanze tra donne.

Voices from the Ukrainian “front”: Female migrations, female receptions

Abstract

The following reflection aims to narrate the phenomenon of international human mobility on the case of the Ukrainian emergency: a circumstance that has seen women and mothers play a prominent role in the flows from Ukraine over the past two years. These arrivals have been answered by reception practices, also being characterised by a strong female protagonism, based on networks, synergies and alliances among women. The contribution draws on data from empirical research conducted in 2023 in the city of Florence.

Keywords: Ukrainian emergency, gender, intersectionality, female reception, synergies/alliances among women.

First submission: 23/04/2024, *accepted:* 23/06/2024

* Università degli Studi di Firenze.

Introduzione

Il presente contributo, frutto di una ricerca empirica condotta nel 2023 a Firenze, si propone di aprire uno sguardo in ottica di genere sulla situazione geo-politica che, prodottasi nel febbraio del 2022 in Ucraina, si era riverberata fortemente sui vissuti della popolazione ucraina sia dentro che oltre i confini nazionali. L'accento è posto su un segmento specifico del fenomeno, quale le vite delle donne, madri e figlie ucraine, adesso anche esiliate e profughe: il proposito di questo restringimento tematico è quello di tratteggiare qualche contronarrazione che può scaturire dall'esperienza delle migrazioni al femminile per raccontare i percorsi determinati dalla mobilità umana su scala internazionale e con essi le pratiche di accoglienza e di attivismo quando queste vengono operate – in maniera sia strutturata che spontanea – dalle reti di donne e sorrette dalle sinergie e alleanze tra donne.

Contestualizzato nel tempo e nello spazio, questo resoconto deriva dalla fotografia di una realtà che mette insieme frammenti di storie personali e collettive, di incontri, emozioni, aiuti, relazioni... tanti “piccoli” tasselli che si uniscono in un mosaico realizzato per buona parte al femminile. Un resoconto che funge da cassa di risonanza per le storie di donne e in particolare di donne migranti per almeno due ordini di ragioni: da un lato, negli anni Ottanta del XX secolo e soprattutto a partire dai successivi Novanta si registra una progressiva femminilizzazione dei progetti, dei processi e dei flussi migratori; dall'altro, le narrazioni circa la mobilità umana inter- e transnazionale proposte al femminile e in ottica intersezionale si sono fatte strada negli studi sulle migrazioni di recente.

Come ci insegna Caroline B. Brettell (2016, p. 8), prima degli anni '70, le donne, negli studi sulle migrazioni internazionali, erano ritratte attraverso la loro invisibilità e carenza decisionale rispetto al progetto migratorio. Ciò per contro significa che il migrante maschile veniva visto come protagonista assoluto dei processi migratori. Verso la metà degli anni '80 si è assistito a un cambio di paradigma: ebbene, l'approccio intersezionale alle migrazioni ha consentito di ovviare all'universalizzazione del maschile che migra, inquadrando la donna migrante – non più come soggetto secondario, immobile, passivo in quanto accompagnatrice del marito migrante e dedita alla cura della sfera domestica e familiare – bensì come agente di cambiamento avente un ruolo attivo e pubblico nei processi di mobilità umana e nelle risultanti dinamiche sociali, culturali, economiche, politiche o di altra natura. Occorreva, cioè, attendere la svolta di tendenza avvenuta negli anni Ottanta (Morokvasic, 1984) affinché le donne e le questioni di genere guadagnassero l'attenzione della ricerca sulla mobilità umana: grazie a queste conquiste, le studiose e gli studiosi del settore non potevano più ignorare i *nessi tra genere e*

processi migratori e tantomeno le implicazioni che questi fatti possono avere sulle società, famiglie, individui (Morokvasic, 1984, 2014; Boyd & Grieco, 2003; Brettell, 2016; Mora & Piper, 2021).

Per tutti questi motivi, la presente è una testimonianza che necessita di altre simili per poter rendere il quadro più completo e per potenziare lo sforzo di creare e diffondere narrazioni funzionali a nuove (sic!) visioni del mondo, filtrate, sì da un'ottica di genere, ma soprattutto da un impegno tendente a un più compiuto conseguimento della parità di genere su tutti i "fronti".

Osservazioni metodologiche in prospettiva di genere

Le osservazioni a seguire, per quanto inquadrare come metodologiche, compongono di per sé un capitolo della riflessione ivi proposta: introducendo multiple dimensioni e implicazioni di genere, i contenuti che offre il presente paragrafo sono di fatto impiegati per aprire il discorso all'analisi incanalata in questa stessa prospettiva.

1. ***Incroci intersezionali***. La chiave di lettura, adottata in questa sede, è quella intersezionale, introdotta nella ricerca sui fenomeni migratori non prima degli anni Ottanta del XX secolo: studiando la realtà delle migrazioni femminili, è stata gradualmente maturata la necessità di cambiare prospettiva e di adottare una "lente di genere", sorretta da un approccio intersezionale (Morokvasic, 1984, 2014; Boyd & Grieco, 2003; Bello, 2015). Nella presente analisi, la prospettiva intersezionale contempla i seguenti binomi: la mobilità umana internazionale/le migrazioni al femminile, il conflitto armato/la guerra, la condizione di esiliata e profuga/la protezione temporanea, il genere/il femminile, la femminilità/la maternità, tutti aspetti collocati in esilio e avvolti da un forte desiderio del ritorno.
2. ***Ricerca empirica***. I contenuti del presente contributo sono estratti delle storie raccolte durante il lavoro sul campo svolto nella città di Firenze nel corso dei mesi di giugno, luglio e agosto del 2023, nonché completate con ulteriori conversazioni avvenute nei mesi successivi (Lapov, 2023b, 2023c). Le interlocutrici (e un interlocutore) che avevano accettato di condividere le loro esperienze sono state coinvolte in una ricerca qualitativa (Demetrio, 1992; LeCompte *et al.*, 1992; Mantovani, 1998) che si è avvalsa dell'intervista strutturata in profondità (Robles, 2011) e di conversazioni spontanee (Feldman, 1999; Swain & Spire, 2020) quali tecniche di rilevazione dei dati.
3. ***Aree tematiche***. Con le domande delle interviste sono state abbracciate le seguenti aree tematiche: i dati anagrafici e una breve storia personale;

l'arrivo e l'accoglienza in Italia; i servizi messi a disposizione dei profughi ucraini, in particolare delle donne/madri ucraine; l'accoglienza dei bambini ucraini a scuola; la maternità in esilio (gestione della vita familiare, educazione dei figli/e, scolarizzazione, ecc.); la volontà di integrarsi (spec. l'inserimento lavorativo delle madri ucraine) incrociata con il sogno del ritorno.

4. **Contatti e interazioni.** Alla luce della delicatezza posta dalla circostanza e di eventuali sfumature sul piano della risposta a livello personale, si è cercato di mettere in campo tutti gli strumenti disponibili – le reti, i contatti, le conoscenze linguistiche ecc. – mantenendo al contempo approcci attenti alle sensibilità individuali. Per arrivare a fonti primarie, è stato, in un primo momento, vitale il ricorso alle mediatrici ucraine attive sul territorio fiorentino, nonché all'aiuto di una docente-facilitatrice linguistica e di un'educatrice e operatrice dell'accoglienza. A partire da questi preziosi contatti, le porte dell'indagine si sono aperte ad altre donne: alle attiviste e volontarie ucraine e soprattutto alle madri espatriate a causa del conflitto in atto. Nell'insieme: 13 interviste, tra contatti primari e secondari. Nel tentativo di dipingere un quadro quanto più complessivo della situazione, si è pensato di individuare testimoni in grado di rispondere a questo bisogno da diverse angolazioni, offrendo cioè una panoramica sulla visione sia dei promotori dell'accoglienza che dei beneficiari. L'obiettivo iniziale era quello di raggiungere un campione più ampio di donne fuggite dall'Ucraina dalla primavera del 2022: infatti, oltre alle 5 persone intervistate, sono stati presi contatti con altre 4-5 madri ucraine, che inizialmente si sono rese disponibili; tuttavia, in un secondo tempo hanno dichiarato che per adesso preferiscono non parlare della loro esperienza di guerra, scelta dovuta al disagio che avrebbero provato nell'affrontare il discorso su un evento talmente devastante e traumatico come solo una guerra può essere – segmenti delle loro storie sono comunque emersi attraverso i racconti condivisi da altre intervistate. Alcune altre hanno preferito, invece, rispondere per iscritto, in ucraino, con immenso impegno e voglia di narrarsi in poche, ma dense pagine, e di contribuire in tal modo al percorso della ricerca e alla diffusione di informazioni relative al caso ucraino in questo momento storico. Ad ogni modo, per le persone coinvolte, le interviste hanno costituito anche occasioni di sfogo e alleggerimento davanti a un interlocutore, definibile come “esterno” e quindi (maggiormente) “neutro”, che, prestando loro attenzione, dava voce a chi non ne aveva al di fuori della cerchia dei servizi e aiuti.
5. **Lingua.** Le interviste hanno avuto una durata di circa 45-50-60, fino a 70 minuti, talora anche di più, e con alcune testimoni ci siamo incontrati più di una volta. Nell'intento di rendere più agevole l'interazione verbale per

le donne ucraine, soprattutto per le madri/genitori con figli/e a carico, sono stati utilizzati diversi canali di comunicazione: i colloqui si sono svolti in presenza, a distanza (tramite chiamata o videochiamata) o per iscritto; inoltre, le opzioni di conversazione proposte sono state inserite in una cornice plurilingue, accordando in tal modo alle interlocutrici l'opportunità di esprimersi nella lingua di propria preferenza, vale a dire in italiano, ucraino, russo o inglese. E nel trattare questioni sensibili, anche intime, che vanno a toccare ricordi tanto attuali quanto traumatici, il fattore lingua si traduce in uno strumento di massimo rilievo: pertanto, la possibilità di scegliere in quale lingua interagire si è mostrata un aspetto incoraggiante e maggiormente invitante per le intervistate che non hanno nascosto la positiva sorpresa davanti a questa offerta comunicativa.

6. **Soggetti coinvolti.** Come rilevato nel presente studio, intorno a questa realtà si è creato un microcosmo pressoché tutto al femminile: una catena umana fatta di reti e di alleanze tra donne. Di conseguenza, anche la composizione del campione non è stata casuale: cioè il coinvolgimento esclusivo di donne nei sentieri della ricerca è stata certamente una preferenza dettata dagli interessi e dagli obiettivi del presente studio; per giunta, questa scelta è stata ulteriormente motivata da una maggiore reperibilità di donne sia tra le professioniste/i impegnate/i nei contesti presi in esame, quali l'accoglienza, l'educazione e la scuola, sia tra i cittadini ucraini che hanno beneficiato dei servizi erogati dal sistema di accoglienza italiano.
7. **Campione.** Dettata dai fatti, la selezione dei testimoni ha portato a un campione dominato da una marcata presenza di donne (13), tutte tranne uno: mediatrici linguistico-culturali ucraine (3); insegnante di ucraino e volontaria (1); attivista ucraina (1); genitori ucraini beneficiari dello status di protezione temporanea (5); docenti-facilitatrici di italiano L2 (2); educatrice e operatrice sociale impegnata nell'accoglienza dei profughi ucraini (1). Conformemente, sono state predisposte tre tracce d'intervista, corrispondenti ad altrettante categorie di testimoni: 1) persone arrivate dall'Ucraina dalla primavera del 2022 come profughe, essenzialmente madri con figli/e a carico; 2) mediatrici, attiviste, insegnanti e docenti-facilitatrici linguistiche; 3) educatrici e operatrici dell'accoglienza. Qualche parola in più sul campione di 5 genitori intervistati, ovvero 4 madri (F) e 1 patrigno (M), ospitate/i a Firenze come titolari di protezione temporanea. Per quanto riguarda l'età, il luogo di origine, il periodo di arrivo in Italia e i figli a carico, si tratta di: F, di 44-45 anni, originaria di Dnipro, arrivata nel maggio 2022 con un figlio di 12 anni; F, di 28 anni, originaria di Kyïv, arrivata nel giugno 2022 con un figlio di 5 anni; F, di 39-40 anni, originaria di Stebnyk (Regione di L'viv), arrivata nel febbraio 2022 con 3 figli di 6, 14 e 19 anni; F, di 45 anni, originaria di Žytomyr, arrivata nel

marzo 2022 con 3 figli di 6, 10 e 17 anni; e M, di 38 anni, originario di Ternopil', arrivato nel marzo 2022 con la figliastra di 11 anni (figlia della moglie, dopo la cui morte era diventato tutore legale della bambina).

Amplificazioni di genere

La storia dell'umanità fa da testimone di quanto *tutto* – tanto gli attori sociali, quanto le loro azioni e i risultanti effetti – sia stato sottoposto ai processi di antropizzazione e con essa a un esercizio diffuso e totalizzante di genderizzazione (Kimmel, 2000): le persone, le comunità, le istituzioni, l'educazione, la socializzazione, la mediazione, i luoghi, gli avvenimenti... la guerra e da qui anche i tentativi di costruzione di una cultura di Pace (Conti & Federici, 2021; UNESCO, 2023). Sono processi e situazioni che investono le società umane nella loro globalità antropica e, in quanto tale, dominata da caratteri genderizzati.

Adottando negli anni '80 l'approccio intersezionale negli studi sulla mobilità umana, si è arrivati a capire che quella migratoria delineava altresì un'esperienza altamente genderizzata (Morokvasic, 1984, 2014; Kofman *et al.*, 2001; Pojmann, 2006; Angelini, 2013; Brettell, 2016; Lapov & Campani, 2017; Conti & Federici, 2021; Zucca Micheletto, 2022): questa consapevolezza portava immediatamente alla maturazione di un'altra, quella che faceva riconoscere alla dimensione di genere un ruolo preminente nell'analisi e nel raggiungimento di una più completa comprensione dei fenomeni migratori; in altri termini, quello di genere non poteva non rientrare nel novero dei fattori, quali l'origine, l'età, la classe, lo status sociale, la condizione economica e altri ancora, caratterizzanti nel loro insieme i vissuti dei e delle migranti.

Riprendendo l'argomento sopraccitato, osserviamo come gli sguardi retrospettivi – ma anche quei, ahimè, contemporanei – ci consentono di leggere la guerra nella sua tipicità fenomenologica come amplificatore dei ruoli di genere in chiave binaria e asimmetrica. Intanto che dividono gli individui, le famiglie, le generazioni, le comunità, i conflitti armati si configurano come eventi pronti a separare i generi umani rimarcando con veemenza e determinazione quel che è maschile e quel che è femminile, gli spazi e i ritmi dei maschi, da un alto, e quelli riservati alle femmine, dall'altro: gli uomini al fronte, le donne (con la prole) al riparo, questa la distribuzione dei ruoli e delle relazioni che si verifica nella stragrande maggioranza dei casi.

Senza entrare nel merito della tradizionalità di queste pratiche e della probabilità di rilevare le varianze dalla norma di genere emerse qua e là nella

storia umana, ci limitiamo a constatare come la medesima connotazione pervade le situazioni createsi in seguito del conflitto in Ucraina, entrato ormai nel terzo anno di “vita”.

Anche in questo caso, come anticipato sopra, alle donne e alle/i minori sono state riservate delle vie di salvezza tra spostamenti interni e trasferimenti all'estero. Per contro, la maggior parte della popolazione maschile adulta è rimasta in Ucraina al fine di contribuire alla difesa del Paese in diversi modi, tra cui quello di partire per il fronte: e oltre alla decisione volontaria di rimanere, siffatta “scelta” (di genere) è stata – in un secondo momento – potenziata dal divieto di espatrio per gli uomini adulti in età di leva (18-60 anni). Gli uomini sono dispensati dal servizio militare se soddisfano determinati requisiti concernenti la loro: età (minorenni e ultrasessantenni, 60 >); salute (patologie gravi, invalidità, disabilità); stato di famiglia (genitori di tre o più figli/e minorenni, padri soli con uno o più figli/e minorenni); l'assistenza a persone non autosufficienti (es. anziane o disabili); l'istruzione superiore (studenti e dottorandi iscritti all'estero); e alcune professioni specifiche.

E senza nemmeno entrare nel merito di episodi di abuso e/o violenza di genere e, più generalmente, di eventi traumatici ingenerati dai conflitti, dai soprusi e dalle separazioni: la carica emotiva, gli affetti, i turbamenti, i ricordi, il sogno del ritorno e – non da ultimo – il desiderio di ritrovare la Pace, raffigurano dimensioni che risultano essere tutte permeate dalle norme di genere, un insieme (apparentemente) canonico che ci trasciniamo dietro come un retaggio “naturale” e quindi inscindibilmente intrecciato con la “natura” umana. Che lo si giudichi corretto o meno, tale è l'esito.

Alla luce delle suddette dimensioni amplificate di genere, quella ucraina è un'emigrazione che, tanto prima che durante il conflitto, ha manifestato una serie di risvolti, tutti al femminile: come tali, si sono rivelati infine benefici e funzionali anche in termini di accoglienza nei luoghi in cui le donne e i minori ucraine/i (meno uomini) fuggite/i dalla guerra hanno trovato rifugio.

Implicazioni di genere: da emigrate a esiliate, da accolte ad accoglienti

Premesse. Come ricordato nell'*Introduzione*, i fenomeni migratori – a partire dagli anni Ottanta e soprattutto dai successivi Novanta in avanti – presentano al loro interno differenti gradi di femminilizzazione dei progetti, dei processi e dei flussi migratori: fatti riconoscibili sia nelle percentuali di

donne nei collettivi immigrati, sia nella loro partecipazione attiva alla vita sociale, culturale e lavorativa nelle società ospitanti (Pojmann, 2006).

Tradizionalmente definita da un'elevata percentuale di donne, l'emigrazione ucraina degli ultimi 2-3 decenni, di solito sviluppata lungo traiettorie est-ovest, è stata fortemente femminilizzata (Vianello, 2009): di fatto, è possibile classificare l'Ucraina come una delle "nazioni esportatrici di badanti", praticamente tutte donne impiegate nel settore domestico e di cura, e nemmeno l'Italia è rimasta immune dal fenomeno (MLPS, 2021, 2022).

La comunità ucraina si colloca, ormai da oltre un decennio, tra le prime dieci comunità immigrate numericamente più rilevanti in Italia: al 1° gennaio 2022, cioè prima del conflitto, contava 230.373 unità, di cui il 79% donne e il restante 21% uomini. L'immigrazione dall'Ucraina verso l'Italia è quindi prevalentemente femminile e il lavoro è sempre stato un motivo centrale di migrazione (Istat, 2022, p. 5).

Con lo scoppio del conflitto in Ucraina nel febbraio del 2022, le dinamiche del suddetto processo di femminilizzazione si sono ulteriormente accentuate e la comunità ucraina in Italia ha visto ingrossare le proprie file: determinate dalle specifiche condizioni sociali ed economiche che affliggevano la società ucraina prebellica, alle preesistenti motivazioni che avevano spinto migliaia di donne ad abbandonare il Paese se ne aggiunsero di nuove, indotte questa volta dalle armi e dalle ostilità. Certamente, si è trattato di due fasi distinte dell'emigrazione ucraina, ciascuna definita da elementi diversi in tutti i sensi: diversi fattori di spinta e di attrazione, progetti migratori, obiettivi, prospettive, aspettative, qualità del processo, ecc.

Secondo quanto riscontrato dai media sin dai primissimi giorni della guerra, riconfermato poi empiricamente nei Paesi d'approdo e dalle ricerche realizzate sul campo in questi due anni (Lapov, 2023b, 2023c), la situazione che si è venuta a creare consente di osservare l'esodo dall'Ucraina come un altro evento fortemente genderizzato:

Questa pregressa e stabile presenza [della comunità ucraina in Italia] spiega anche l'effetto di attrazione esercitato dal nostro Paese sui profughi in fuga dall'Ucraina dopo lo scoppio del conflitto [...]. In base ai dati del Ministero dell'Interno le richieste di protezione temporanea pervenute da persone in fuga dalla guerra sono, al 30 settembre 2022, 158.812.

Il picco delle richieste si è registrato tra febbraio e maggio mentre solo il 26,7% è stato presentato da giugno in poi. Nel 39,4% dei casi si tratta di bambini e ragazzi con meno di 18 anni mentre le donne sono il 71,6%, ma sfiorano l'86% considerando solo le persone maggiorenni (Istat, 2022, p. 5). [... Al 25 ottobre 2022], 113.692 [sono] le donne giunte dall'Ucraina in cerca di protezione. I minori sono 62.575 (ivi, p. 1).

Parallelamente agli aspetti socio-economici e demografici, la circostanza è ulteriormente caratterizzata da alcune implicazioni di genere che coinvolgono diversi livelli di analisi, come elaborato nelle righe a seguire.

1. **Conflitti armati e migrazioni umane.** I movimenti migratori causati da conflitti armati costituiscono una di quelle tipologie della mobilità umana, al cui interno le dinamiche di genere si piegano alle logiche dello schema binario: in osservanza degli assiomi non scritti – ma universalmente vigenti e diffusi – che, in quanto tali, regolano la distribuzione delle relazioni e dei ruoli di genere (cfr. Kimmel, 2000; Burgio, 2015), le donne e i/le minori sono state/i – anche nel caso del conflitto in corso – condotte/i in salvo, mentre la stragrande maggioranza degli uomini (adulti) è rimasta in Ucraina, alcuni al fronte, altri contribuendo alla difesa in altri modi.
2. **Femminilizzazione dei flussi migratori.** Siffatta condizione di partenza si traduce inevitabilmente in flussi migratori al femminile, cosicché anche l’attuale ondata emigratoria dall’Ucraina ha coinvolto prevalentemente le donne, pari all’88% del totale (UNHCR, 2024): si tratta per lo più di madri con uno o più figli a carico che sono costrette a sperimentare la loro maternità in fuga e in esilio; al contrario, sono molto meno presenti in questi flussi i padri con altri membri della famiglia o da soli con figli a carico, oppure i minori non accompagnati.
3. **Accoglienza al femminile.** Ai detti aspetti si somma il fatto che il sistema di accoglienza fornito ai profughi ucraini in Italia, e a Firenze, ha visto un’ampia partecipazione sia formale che informale delle donne: ucraine – mediatrici, insegnanti, attiviste (es. Ass. “Lilea”¹), ecc. – immigrate in Italia prima della guerra, cittadine italiane – insegnanti, educatrici, docenti-facilitatrici linguistiche², operatrici dell’accoglienza, assistenti sociali, attiviste, ecc., nonché altre donne volenterose, che, tutte insieme, hanno contribuito alle attività di accoglienza sul piano tanto organizzativo che gestionale (Lapov, 2023b, 2023c).
4. **Situazioni “femminili”.** Oltretutto, si è trattato di affrontare situazioni e gestire questioni comunemente classificate come “femminili”, poiché rientranti nella sfera della cura e dell’educazione, che quindi sarebbero responsabilità pertinenti al genere femminile e alla figura materna, donde i rispettivi ruoli e compiti sono stati affidati alle madri ucraine; dall’altro lato, la stessa ragione, ovvero la massiccia presenza di donne (e minori) nella popolazione ucraina fuggita dalla guerra, ha stimolato la creazione

¹ Associazione Ucraina - Firenze “Lilea” Onlus.

² Docenti-facilitatrici linguistiche della Rete dei Centri di alfabetizzazione in italiano L2 (lingua seconda) del Comune di Firenze, il cui lavoro è strettamente collegato a quello offerto dal servizio di mediazione interculturale (cfr. Lapov, 2023a).

di un'accoglienza caratterizzata da un forte coinvolgimento di mediatrici, insegnanti, facilitatrici, ecc. di nazionalità ucraina, italiana o altra, ma comunque donne.

5. **Una questione organizzativa.** L'arrivo di profughe dall'Ucraina ha comportato la necessità di organizzare un sistema di accoglienza che, tra l'altro, contemplasse l'attivazione di servizi specificamente dedicati alle donne. In parallelo, questa presenza ha implicato la necessità di una maggiore informazione sul fenomeno. 1) Per quanto riguarda il primo, lo status di protezione temporanea garantisce ai cittadini ucraini l'assistenza sanitaria per tutta la durata della loro permanenza sul territorio nazionale; inoltre, alle donne e madri ucraine sono stati offerti (specie nei primi mesi del loro soggiorno a Firenze) servizi di assistenza sanitaria, quali visite mediche, controlli, esami, ecc. in orari specifici stabiliti per loro. Conformemente, anche i servizi di mediazione sono stati potenziati in generale e per le donne e madri ucraine in particolare. 2) Quanto alla seconda questione, speciale menzione va agli eventi informativi e culturali, organizzati dalla comunità ucraina di Firenze: questi eventi sono, non di rado, allestiti assieme alle profughe che offrono volentieri il loro contributo essendo esse stesse madri, ma anche "*insegnanti, musiciste, pittrici...*", cioè detentrici di molteplici saperi e competenze. A questo proposito, va ricordato in particolare un tale evento che è stato "*dedicato all'immagine di madre ... alle mamme [e quindi alla figura materna] come madre patria*" (volontaria e insegnante di ucraino).

Conclusioni

Doveroso riconoscere l'attivazione di servizi e l'implementazione di interventi strutturati o semi-strutturati verificatisi nel sistema d'accoglienza fiorentino e più ampiamente italiano. Non è, però, sufficiente. Per come si stanno evolvendo le circostanze specificamente attinenti all'emergenza ucraina, nonché in considerazione di altre congiunture sociali, politiche ed economiche a livello nazionale e internazionale, la situazione – possibile osservare – viene vissuta alla giornata. Più tangibilmente: alcune donne con i propri figli/e, prese in carico dal sistema di accoglienza fiorentino, sono state trasferite ad altri servizi, talvolta dislocati in altri comuni, città, persino regioni. Un tale esito significa capovolgere tutto, costringere le persone a ricominciare daccapo, poiché gettate in condizioni che non offrono la possibilità di fare progetti a lungo termine, né di intravedere soluzioni concrete per proiettarsi in un futuro più sicuro e più pacifico, ma cariche, per contro, di incertezze, perplessità e affanni.

In Ucraina, per ovvie ragioni, continuano a verificarsi spostamenti di individui e gruppi di persone dentro e oltre i confini nazionali. Nel contesto italiano e fiorentino, alcune persone e famiglie hanno organizzato autonomamente il loro spostamento verso altre mete; alcune altre hanno optato per il rientro in Ucraina con l'idea di riprendere la vita interrotta a causa della guerra: è stato il caso di una giovane, appena maggiorenne, che aveva deciso di ritornare a Kyiv per intraprendere gli studi universitari, laddove sua madre e sorella gemella erano rimaste a Firenze.

Queste “scelte” si ripercuotono inevitabilmente sui vissuti delle persone, delle donne, delle madri e dei loro figli/e... dei milioni di profughi ucraini sparsi in giro per il mondo.

La situazione si prospetta estremamente disperata e senza molte prospettive. E mentre gli sforzi bellici – purtroppo – non si fermano, l'esperienza dell'esilio e dell'accoglienza vissute dalle donne e madri ucraine all'estero, segnatamente quelle accolte nella città di Firenze, riconferma, senza ignorare l'apporto di altri soggetti e attori sociali coinvolti, l'importanza delle sinergie e delle alleanze strette tra donne in una realtà connotata da tragedie, separazioni e distanze.

Si tratta di una varietà di esperienze al femminile, indotte a essere tali dagli eventi che fanno da sfondo alle circostanze in cui si articolano, ma che, una volta avviate, hanno fatto emergere le capacità e le competenze organizzative e gestionali nell'attivazione di servizi e pratiche di vario tipo e su diversi piani: quello del trasferimento internazionale, dell'accoglienza, del lavoro in rete, della raccolta e distribuzione degli aiuti, dell'affiancamento burocratico, dell'apprendimento linguistico, della mediazione interculturale nelle scuole e in altre sedi della vita quotidiana, dell'educazione e della cura dei/le più giovani, sino alla ricerca di lavoro. Capacità e competenze che, seppur adombrate dalla carenza di opportunità dovuta alla guerra, hanno contribuito a mantenere vivo il desiderio del ritorno in Ucraina, di parlare la propria lingua, di relazionarsi, di vivere, qui e ora. Costituiscono, oltretutto, esempi di una femminilità – e quindi umanità – attiva e proattiva: spinte a essere per buona parte vissute e gestite con e tra donne, tali esperienze fanno affiorare buone pratiche e modelli sinergici di accoglienza che postulano, in ultima analisi, una loro modellizzazione, pedagogica e altra, offrendosi come paradigmi di parità di genere, cui dare vita *anche* in tempi di Pace!

Riferimenti bibliografici

Angelini, A. (a cura di) (2013). *Migrazioni e differenze di genere*. Roma: Aracne.

- Bello, B.G. (2015). La dimensione femminile dell'immigrazione in Italia. In IDOS (a cura di), *Dossier Statistico Immigrazione 2015* (pp. 155-160). Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS.
- Boyd, M., & Grieco, E. (2003). Women and Migration: Incorporating Gender into International Migration Theory. *Migration Information Source – MPI*, March 1, 2003. <https://www.migrationpolicy.org/article/women-and-migration-incorporating-gender-international-migration-theory>.
- Brettell, C.B. (2016). *Gender and Migration*. Cambridge (UK) & Malden (USA): Polity Press.
- Burgio, G. (2015). Genere ed educazione. *Education Sciences & Society*, 6(2), pp. 183-190.
- Conti, U., & Federici, M. C. (a cura di) (2021). *Migrazione, donne, diritti. Orizzonti di pace per il mondo contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Feldman, A. (1999). The Role of Conversation in Collaborative Action Research. *Educational Action Research*, 7(1), pp. 125-147.
- Istat (2022). *In ripresa le migrazioni dopo il Covid, anche per l'emergenza ucraina. Cittadini non comunitari in Italia, Anni 2021-22, 25 ottobre 2022*. Statistiche – Report. Roma: Istat.
- Kimmel, M.S. (2000). *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press.
- Kofman, E., Phizacklea, A., Raghuram, P., & Sales, R. (2001). *Gender and International Migration in Europe: Employment, Welfare and Politics*. London & New York: Routledge.
- Lapov, Z. (2023a). La mediazione interculturale a scuola: professione femminile o questione di genere? *Studi sulla Formazione*, 26(1), pp. 207-223.
- Lapov, Z. (2023b). La serietà negli occhi: esperienze di accoglienza e inclusione scolastica con alunni/e ucraini (2022-2023). *Form@re*, Focus: *Education in Time of War*, 23(3), pp. 19-35.
- Lapov, Z. (2023c). Motherhood in exile: between Ukraine and Italy in wartime. *Women & Education*, 1(2), pp. 94-103.
- Lapov, Z., & Campani, G. (2017). *Donne africane oltre le frontiere. Percorsi partecipativi in prospettiva di genere*. Firenze: Nerbini.
- LeCompte, M.D., Millroy, W.L., & Preissle, J. (Eds.) (1992). *The Handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press.
- Mantovani, S. (Ed.) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- MLPS, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2021). *La comunità ucraina in Italia. Rapporto annuale sulla presenza dei migranti*. Roma.
- MLPS, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2022). *La comunità ucraina in Italia. Rapporto annuale sulla presenza dei migranti*. Roma.
- Mora, C., & Piper, N. (Eds.) (2021). *The Palgrave Handbook of Gender and Migration*. Cham (Switzerland): Palgrave Macmillan.
- Morokvasic, M. (1984). Birds of Passage are also Women... *International Migration Review*, 18(4), pp. 886-907.

- Morokvašić, M. (2014). Gendering Migration. *Migracijske i etničke teme*, 30(3), pp. 355-378.
- Pojmann, W. (2006). *Immigrant Women and Feminism in Italy*. Aldershot: Ashgate.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), pp. 39-49.
- Swain, J., & Spire, Z. (2020). The Role of Informal Conversations in Generating Data, and the Ethical and Methodological Issues They Raise. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), art. 10.
- UNESCO (2023). *Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development*. General Conference, 42nd Session, Paris.
- UNHCR (2024). *Ukraine Refugee Situation*. Operational Data Portal. <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine> (consultato in data 29.03.2024).
- Vianello, F. A. (2009). *Migrando sole. Legami transnazionali tra Ucraina e Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Zucca Micheletto, B. (Ed.) (2022). *Gender and Migration in Historical Perspective. Institutions, Labour and Social Networks, 16th to 20th Centuries*. Cham: Palgrave Macmillan.

Contro la normalizzazione delle identità dissidenti: riflessioni pedagogiche a partire dalla *neuroqueerness*

di Chiara Borelli, Eleonora Marocchini, Mariangela Scarpini*

Riassunto

Il presente contributo intende muoversi tra il passato e il presente delle pratiche di cura per mettere in luce alcuni nodi problematici legati a consuetudini educative violente volte alla normalizzazione delle identità e dei corpi di coloro che divergono dalla normalità statistica e dai canoni di ciò che viene considerato accettabile o consono in un dato contesto. Si sceglie di focalizzarsi in particolar modo sulla storia e sulle esperienze di persone neurodivergenti e di persone queer, due gruppi sociali marginalizzati a vari livelli, e sull'intersezione storica e concettuale delle pratiche rieducative violente che entrambi i gruppi hanno subito e continuano a subire, sia separatamente che nella loro intersezione (identità neuroqueer).

Con la consapevolezza che l'intento normalizzante e di inquadramento all'interno di canoni prestabiliti – che spesso sfocia in pratiche più o meno esplicitamente violente, inquadrabili all'interno della pedagogia nera – si applichi anche a molteplici altre categorie di persone, l'affondo su identità neurodivergenti e su identità queer funge da esempio emblematico che intende invitare a una riflessione e a una profonda messa in discussione delle finalità della pedagogia e delle pratiche educative e di cura, evidenziando e problematizzando anche le questioni di potere al loro interno.

Parole chiave: pedagogia nera, queer, neurodiversità, neurodivergente, inclusione

* Dott.ssa Chiara Borelli, PhD, Assegnista di ricerca, Università di Bologna.

Dott.ssa Eleonora Marocchini, PhD, ricercatrice indipendente, Social Sciences Unit, Institute for Globally Distributed Open Research and Education (IGDORE).

Dott.ssa Mariangela Scarpini, PhD, Ricercatrice RTD-A, Università di Parma.

Counteracting the normalization of dissident identities: Pedagogical reflections emerging from *neuroqueerness*

Abstract

The aim of the paper is to explore the past and the present of education and care practices in order to highlight some issues related to violent educational habits aimed at normalizing the identities and bodies of those who deviate from statistical normality and from what is considered acceptable or appropriate in a given context. The focus is on the history and experiences of neurodivergent people and queer people, two marginalized social groups, and on the historical and conceptual intersection of violent re-educational practices that both groups have been subjected to, both separately and in their intersection (neuroqueer identities).

Even though the aim to normalize and shape according to certain standards – which often results in more or less explicitly violent practices that can be framed within the so-called “Black Pedagogy” – applies to many other categories of people as well, the analysis on neurodivergent and queer experiences serves as an emblematic example intended to activate reflection and deep questioning on the purposes of pedagogy and of care and education practices, while also highlighting and problematizing issues of power in the field.

Keywords: “Black Pedagogy”, queer, neurodiversity, neurodivergent, inclusion

First submission: 15/03/2024, *accepted:* 23/06/2024

Introduzione

Il contributo¹ ha lo scopo di riflettere su come le pratiche educative e di cura violente siano purtroppo ancora incredibilmente attuali, specie nei confronti delle identità marginalizzate, anche se in forme più subdole e meno evidenti rispetto al passato: partire dall’ascolto di chi è ai margini e at-

¹ Il contributo è frutto del lavoro congiunto di tre ricercatrici. Nello specifico, la Dott.ssa M. Scarpini ha curato il paragrafo “Sulla strada - ancora da percorrere - per passare dalla pedagogia nera all’educazione al possibile”; la Dott.ssa E. Marocchini il paragrafo “Sull’esistenza, patologizzazione e normalizzazione delle esperienze e identità queer, neurodivergenti e neuroqueer”; la Dott.ssa C. Borelli i paragrafi “Introduzione” e “Dall’(auto)critica di pratiche educative violente e normalizzanti alla riflessione su possibili direzioni”.

tuare pratiche di riflessività e autocritica costruttiva risultano passaggi imprescindibili per qualunque buona teoria e pratica di ricerca e di cura che intenda accompagnare verso un'apertura al possibile.

La riflessione si apre nel primo paragrafo con un affondo sulla pedagogia nera nelle sue diverse forme, e sulla necessità di passare ad una educazione al possibile che mantenga la sua coerenza anche nelle pieghe più nascoste e implicite delle pratiche educative.

Indossando un paio di lenti differenti – ossia quelle dei Queer Studies, dei Critical Autism Studies e dei Neurodiversity Studies – nel secondo paragrafo si approfondiscono la storia e l'attualità delle pratiche educative e di cura verso le persone queer e le persone neurodivergenti, osservandone gli intrecci e le intersezioni.

L'elaborato si conclude nell'ultimo paragrafo con una riflessione sulle contraddizioni della pedagogia e delle pratiche educative, portando esempi concreti di normalizzazione violenta delle identità dissidenti, e auspicando ad un processo di presa di coscienza e di autocritica da parte di tutte e tutti noi in quanto possibili oppressori e oppressore.

Consapevoli dell'importanza del posizionamento, preme sottolineare due aspetti riguardanti le autrici del presente contributo: da un lato, si evidenzia la diversità dei loro background formativi ed esperienziali, che in questa sede rappresenta un punto di forza a testimonianza del tentativo di superare rigide suddivisioni disciplinari; dall'altro lato, si sottolinea che le autrici si riconoscono nel femminismo intersezionale e che il loro lavoro di ricerca include un esercizio di riflessività anche a partire dalla loro appartenenza a categorie variamente marginalizzate.

Sulla strada - ancora da percorrere - per passare dalla pedagogia nera all'educazione al possibile

Quando la pedagogia è nera

Alla parola *educazione* sono associate molteplici definizioni. Alcune di queste, non di rado, hanno le sembianze di giustificazioni a subdole forme di violenza (fisica e non solo), spesso non riconosciute e ritenute quanto più congrue, utili, efficaci. *Educazione*, infatti, è una parola delicata che si ammalia facilmente, apostrofa Margherita Zoebeli (cfr. De Maria, 2015): è necessario e urgente avere cura del valore della parola *educazione* che frequentemente assume connotati paradossalmente molto distanti dall'accompagnare nella crescita globale, armonica e integrata.

Ciò è quantomai evidente se si prendono in considerazione molti degli approcci all'infanzia che hanno caratterizzato la storia dell'educazione:

L'ostinazione si manifesta sin dalla prima infanzia come un espediente naturale, non appena i bambini sono in grado di fare capire a gesti i loro desideri [...] Ma se i genitori sono così fortunati da eliminare sin dall'inizio l'ostinazione mediante severi rimproveri e con l'uso della verga, otterranno così bambini obbedienti, docili e buoni, cui in seguito sarà facile impartire una buona educazione (Sulzer, 1748, cit. in Rutschky, 2015, p. 173).

Secondo questa traiettoria, il male peggiore che un bambino possa contrarre è la caparbietà, da annientare con ogni mezzo. Ma cosa si intende, secondo Sulzer, per caparbietà, se non la manifestazione delle proprie volontà e dei propri desideri e la tensione alla loro realizzazione? L'obiettivo esplicito, quindi, coincide con l'intento di privarlo della propria volontà.

Queste idee sono in linea con un preciso periodo storico e una regione del mondo per certi aspetti lontani dal nostro, essendo indicazioni che descrivono la cultura dominante della Germania del XVIII secolo. Tuttavia, la medesima idea di infanzia che soggiace come qualcosa da correggere, meglio se attraverso punizioni di vario tipo, sembra purtroppo ancora attuale.

La *pedagogia nera* di ieri e di oggi testimonia una postura educativa orientata ad *addestrare* a rispettare il potere, più che a educare. Con *pedagogia nera* si fa riferimento a una serie di comportamenti e atteggiamenti messi in campo dal mondo adulto nei confronti dei bambini e delle bambine rispondenti a diverse caratteristiche costanti, tra cui:

- essere improntati a una qualche forma di violenza (fisica, psicologica o entrambe);
- non essere riconducibili tanto a ignoranza e inconsapevolezza, quanto alla rivendicazione di teorie ritenute “pedagogiche”;
- essere tesi a curvare la volontà del soggetto, a omologare la sua originalità.

La pedagogia nera supporta un prototipo educativo denso di violente punizioni considerate legittime, anche se non necessariamente legittimate. Le punizioni sono considerate veri e propri strumenti educativi all'interno di questo paradigma e si ritiene che corrano in “aiuto preventivo” dei bambini e delle bambine vittime di loro stessi e della loro natura, che conduce – senza speranza di redenzione – alla devianza. In periodi storici anche poco lontani dal nostro, l'uso della verga e di altre punizioni corporali non solo è concesso, ma anche caldeggiato per un bene superiore: l'ubbidienza, intesa come l'eseguire di buon grado ciò che viene comandato; l'astenersi, sempre di buon grado, dalle azioni che vengono proibite e il mostrare contentezza

delle decisioni prese dagli adulti. La punizione è così considerata l'unico metodo efficace per trasmettere messaggi chiari, in fondo, nella misura in cui il bambino viene considerato *deficiente* (mancante), incompetente, inetto, immaturo, non ancora formato.

La *pedagogia nera* sembra non aver abbandonato mai l'attualità: se il riferimento alle punizioni corporali sembra rappresentarla come qualcosa di estremo, raro e lontano dal qui ed ora sia nel tempo che nello spazio, ciò che risulta maggiormente preoccupante è, invece, il suo profondo radicamento anche in pratiche che si tende a considerare tutto sommato normali, ordinarie. Come sottolinea Filograsso (2012), si tende ad associare all'espressione *pedagogia nera* immagini di degrado fisico e morale, di marginalità estrema e di violenza gratuita perpetrata nelle diverse latitudini ai danni dell'infanzia per il fatto stesso di essere bambini e bambine, mancando tuttavia di riconoscere che questo concetto comprenda anche tutti quegli atteggiamenti repressivi e violenti insiti nelle pratiche ordinarie esplicite ed implicite, che spesso vengono normalizzati quando non addirittura giustificati o ritenuti pedagogicamente sensati ed efficaci².

L'esito è un apparente adattamento, un'impressione di malleabilità [...] Il bambino a cui è negata un'esperienza di accettazione totale, sempre sospeso all'approvazione altrui e ricattabile per il suo inestinguibile desiderio dell'altro, rinuncerà a integrare nella sua personalità la parte più vitale del suo vero sé (Beseghi, 1990, p. 185).

Nelle sue forme meno esplicitamente brutali, pedagogia nera è, infatti, anche il tentativo di *plasmare* i soggetti di cui ci si prende cura per imprimere una determinata curvatura al loro sviluppo, restringendone drasticamente le possibilità di espressione di sé e l'orizzonte esistenziale. Ci si arroga il diritto a spersonalizzare l'infanzia in quanto si esercita un potere su di essa, senza riconoscerla nelle sue peculiarità, bisogni e potenzialità specifiche:

Il bambino come personalità importante in sé stessa – e che ha bisogni diversi dall'adulto da soddisfare, per raggiungere le altissime finalità della vita – non fu

² «Domandai a un maestro come fosse possibile che i bambini gli obbedissero senza ricever busse. Lui mi rispose: 'Cerco di persuadere i miei allievi, con ogni mio comportamento, che nei loro confronti sono animato da buone intenzioni e mostro loro, con l'aiuto di esempi e di parabole, che a non obbedirmi fanno semplicemente il loro danno. [...]'. Se poi succede che un ragazzo abbia meritato una punizione, lo faccio sedere in fondo all'aula, non lo interrogo, non lo lascio leggere ad alta voce; in breve, mi comporto come se non esistesse. Questo trattamento è in genere talmente doloroso per i bambini da far versare calde lacrime a coloro che sono puniti'» (Salzmann, cit. in Rutschky, 2015, p. 392).

mai considerato. Egli fu visto come un essere debole aiutato dall'adulto: non mai come una personalità umana senza diritti, oppressa dall'adulto (Montessori, 2010, p. 12).

In direzione di differenza: orizzonti di possibilità

Queste premesse relative alla pedagogia nera nelle sue diverse forme valgono per l'infanzia, così come per tutte le altre categorie oppresse e, forse, in maniera ancor più violenta verso quelle persone e quei gruppi sociali ritenuti non solo in una condizione di "minorità", ma addirittura "devianti" rispetto alle norme di un dato contesto socio-culturale. Come si leggerà nei prossimi paragrafi, arricchiti da contributi disciplinari differenti, le pratiche educative, rieducative e di cura nei confronti di chi viene visto come "bizzarro"³ o talvolta anche "pericoloso" hanno assunto e continuano ad assumere toni pedagogici particolarmente (o)scuri.

Ed è proprio in queste situazioni che appare evidente come l'educazione contraddica la propria finalità di liberazione esistenziale e di apertura di possibilità, come Montessori stessa auspicava: "La concezione di libertà che deve ispirare la pedagogia è invece universale: è la liberazione della vita repressa da infiniti ostacoli che si oppongono al suo sviluppo armonico, organico e spirituale" (Montessori, 2007, p. 10).

Per dirla con Bertin (1984), occorre educare in *direzione di differenza*, la più creativa, originale... la più *demonica* possibile!

[Un orientamento] proteso a configurarsi non semplicemente in funzione dell'adattamento alla realtà presente, ma anche (ed anzi prevalentemente) in funzione di un "possibile" ipotizzabile dall'immaginazione, effettuabile mediante l'intelligenza e concretabile in un processo incessante di costruzione e decostruzione dell'esperienza in cui il soggetto (singolo o collettivo) è storicamente inserito e, ovviamente, proiettato al futuro (Bertin & Contini, 2004, p. 148).

Tendere alla differenza non è rinnegare i condizionamenti o la propria condizione data, è partire da ciò che è imm modificabile, precostituito, ma non fermarsi lì; è stare nello scarto tra la condizione data e il possibile realizzabile. È superarlo, quello scarto.

L'educazione si insinua lì, in direzione di differenza, si aggrappa alla direzione più che alla meta e la direzione diventa l'obiettivo stesso verso cui tendere, verso cui tenere lo sguardo; è la traccia, il progetto di un percorso

³ Il termine "bizzarro" è qui inserito volutamente come scelta lessicale vicina all'inglese "queer", nel cui merito si entrerà nei prossimi paragrafi.

mai uguale a sé stesso “in direzione di differenza”, appunto, e come diritto del soggetto di percepire e compiere passi verso il possibile realizzabile.

L’educazione in direzione di differenza diviene orientamento per l’educazione alla “progettazione esistenziale” (Bertin, Contini, 2004). Per progettualità esistenziale si intende il riconoscimento della responsabilità che la persona ha verso sé stessa e verso la propria vita. Non è un processo innocuo o semplice: implica che si elaborino obiettivi propri e che si perseguano percorsi emancipativi; che ci si confronti con la problematicità all’interno del campo del possibile.

Com’è, dunque, possibile garantire agli educandi e alle educande una progettazione esistenziale libera e aperta se non si permette loro di esplorare e di esprimere la propria identità, forzando invece un processo di normalizzazione che prevede l’amputazione simbolica delle particolarità di ciascuno, spingendo al conformismo e all’omologazione, reprimendo eventuali devianze che si suppone minino l’“ordine stabilito” o mettano in discussione le presunte certezze di chi educa?

A tal proposito, Contini ribadisce l’importanza di far emergere e lasciar fiorire le peculiarità individuali: va riconosciuto il

diritto del soggetto a non essere considerato elemento indistinto di un pluralismo informe – il granello in un mucchio di sabbia – ma come potenziale portatore di trascendenza esistenziale, di una volontà lucida e audace di sfidare il mare, sconfinato e tumultuoso ma aperto alla speranza del possibile (2009, p. 38).

Affinché la pedagogia muova realmente in direzione di differenza, occorre una postura di costante riflessività e messa in discussione delle teorie e pratiche dell’*attuale*, per tendere costantemente verso l’*inattuale*, affinché si possa ampliare l’orizzonte di possibilità per tutte le persone, nessuno escluso.

Sull’esistenza, patologizzazione e normalizzazione delle esperienze e identità queer, neurodivergenti e neuroqueer

Queer, queering e neuroqueer(ing)

Il termine *queer*, che letteralmente significa “bizzarro”, “strano”, è stato inizialmente utilizzato come insulto alle persone omosessuali e trans, e successivamente rivendicato con orgoglio dalla comunità LGBTQIA+. Può essere oggi utilizzato con molteplici significati:

- come forma specifica di identità di genere (e per questo occupa un posto preciso all'interno dell'acronimo);
- come termine ombrello per riferirsi alle soggettività appartenenti all'intera comunità LGBTQIA+, talvolta con lo scopo di non specificare quale o quali, talvolta con lo scopo di comunicare che la propria identità non è realmente definibile in una specifica lettera o esperienza specifica;
- come verbo per indicare il sovvertimento dell'ordine di un sistema, come si vedrà nella conclusione del presente paragrafo.

In questo articolo, verrà utilizzato soprattutto nella seconda e terza accezione, ossia come termine ombrello che comprende le identità lesbiche, gay, bisessuali, queer, intersessuali, asessuali e altre identità o orientamenti affettivo-sessuali considerati non conformi (Kolker et al., 2020) e come modello teorico nato in contesto accademico per rompere i confini disciplinari dei Gay Studies e dei Lesbian Studies (Jagose, 1996). L'indefinitezza di queste possibili definizioni non è solo il frutto della relativa giovinezza dei Queer Studies, ma è proprio una caratteristica distintiva e costitutiva degli Studies e della queerness stessa: in ambito accademico, *“to queer something”* significa sovvertire l'ordine previsto di quel qualcosa o analizzare un fenomeno che lo faccia, investigando i rapporti di potere, di genere e sessualità, così come i concetti di normalità e devianza, di appartenenza e rifiuto (Jagose, 1996; Dilley, 1999). Il concetto di *“queerness as doing”*, queerness come azione, è proposto principalmente da persone queer che abitano l'ambito accademico interrogandosi su cosa significhi occupare contemporaneamente sia posizioni marginalizzate e oppresse sia gradi di privilegio nel proprio contesto sociale (Cisneros et al., 2022).

Uno dei punti fondanti e rivoluzionari delle teorie queer è il concetto di genere come performance: secondo Butler (1990/1999; 2011) il genere non è espressione di una realtà individuale ma una performance sociale reiterata; si impara a performare il proprio genere secondo “le norme” di genere binario e di come i due generi imposti dalla società dovrebbero interagire tra di loro. In questo senso i generi sono eteronormati, secondo un ampio paradigma pervasivo e dominante. Questo elemento è centrale anche nell'esperienza neuroqueer.

Per comprendere l'esperienza neuroqueer occorre fare un passo indietro e introdurre il concetto di neurodiversità, che oltre a essere un concetto è anche un movimento (per la biodiversità neurologica) e un paradigma (alternativo al paradigma della patologia proposto dal modello medico – ma anche del modello bio-psico-sociale).

Il concetto di neurodiversità definisce un fatto: l'infinita variabilità dei cervelli: di fatto è il corrispettivo neurologico della biodiversità, include qualunque cervello. Da questo concetto, sorto dal basso delle comunità au-

tistiche che si riunivano online negli anni '90 e riassunto formalmente con il conio della parola “neurodiversità” da parte di Judy Singer e Harvey Blume nel 1998 (Botha et al., 2024) è sorto negli anni anche un vero e proprio paradigma: laddove la scienza medica individua cervelli “normali” e “sani” e non (da individuare in base a deficit osservabili per confronto con la popolazione, appunto, “normale”), il paradigma della neurodiversità si oppone e descrive un cambio di prospettiva (Walker, 2021). Il paradigma poggia su tre pilastri principali: (1) la neurodiversità, o diversità tra le menti, è una forma naturale, sana e valida di diversità umana, ovvero è un fatto, non necessariamente patologico, di per sé neutrale; (2) non c'è un tipo di mente umana “normale” o “giusta”, come non c'è un'etnia, un genere o una cultura “normale” o “giusta”; (3) le dinamiche sociali che si creano sulla neurodiversità si creano anche su altri aspetti della diversità: culturale, di genere, di razzializzazione, di orientamento sessuale. In tutti questi aspetti si osserva infatti uno squilibrio di potere sociale, e dunque la presenza di dinamiche di privilegio e oppressione.

Il paradigma della neurodiversità non nega che esistano menti o cervelli che deviano più significativamente di altri dalla tipicità, ma rifiuta l'uso normativo di questa valutazione statistica, che di per sé dovrebbe essere descrittiva. La statistica nel tempo si è fatta strumento di un sistema normativo: com'è accaduto alle soggettività queer, che – pur subendola – sfuggono all'etero-cis-normatività, le soggettività neurodivergenti risultano oppresse e divergenti dalla neuro-normatività. La neuro-normatività prevede appunto la neurotipicità come norma: in questo senso, la neurotipicità non è più solo un dato di fatto statistico ma risulta costruita socialmente, e imposta a chiunque fin dall'infanzia, allo stesso modo in cui lo è il binarismo di genere eteronormato. Inoltre, è importante ricordare che la neurotipicità corrisponde, sì, a un dato statistico, ma questo dato contiene in sé un'estrema variabilità individuale – tale che anche persone neurotipiche possono soffrire dell'imposizione neuronormativa, così come persone eterosessuali e cisgender possono soffrire alcuni specifici aspetti dell'etero-cis-normatività.

Perfino la valutazione dell'intersezione tra queste esperienze e identità è affidata a modalità normative e oppressive: gli studi sulle persone neurodivergenti e queer sono spesso pensati come studi “epidemiologici”, che non si chiedono, per esempio “quante persone neurodivergenti sono trans”, ma “quante persone con una diagnosi di autismo hanno anche diagnosi di disforia di genere”, studiando di fatto l'utenza dei servizi, cui si accede tramite diagnosi (o per intraprendere un percorso diagnostico).

Questo genere di studi riporta di solito numeri più elevati di persone queer tra le persone neurodivergenti, e, viceversa, numeri più elevati di persone neurodivergenti tra le persone queer rispetto ai numeri che osserviamo

nella popolazione generale (Thrower et al., 2020; Warrier et al., 2020). Tuttavia, questi studi “epidemiologici” soffrono di notevoli limitazioni: in primis, non tutte le persone trans* provano disforia e non tutte le persone neurodivergenti hanno (la volontà o la possibilità di intraprendere un percorso che esiti in) una diagnosi che descriva nel dettaglio in che modo divergano da un punto di vista neuropsicologico; secondariamente, non tutte le persone che provano disforia o ricevono diagnosi specifiche si rivolgono poi a cliniche specifiche e vengono registrate; infine, questi studi lasciano completamente da parte la riflessione emersa tanto nei Queer Studies quanto nei Disability e i Neurodiversity Studies su come il contesto sociale influisca sulla marginalizzazione di queste esperienze e identità, e sul (neuro)queering come pensiero e pratica dirompente, che può essere di grande interesse per la comunità accademica, ma, soprattutto, di grande sollievo per le persone che possono identificarsi come neuroqueer.

Problematicità nella lettura e nel trattamento delle esperienze e identità queer, neurodivergenti e neuroqueer

La distanza tra le riflessioni degli Studies e il trattamento clinico (su cui troppo spesso si sono basati gli approcci educativi) per quanto riguarda le persone queer e neurodivergenti risulta particolarmente evidente assumendo una prospettiva storica: per quanto sia un tema che raramente attraversa gli spazi clinici ed educativi, è nota la radice comune delle terapie comportamentali pensate per estinguere fin dall’infanzia i “comportamenti femminili” in persone assegnate al genere maschile e quelle pensate per estinguere i “comportamenti problema” nelle persone autistiche. Entrambi questi filoni sono infatti originati dal lavoro di Ivar Lovaas e George Rekers tra gli anni ’60 e ’70 (Pyne, 2020), e condividono i metodi, gli assunti e gli obiettivi di base: rendere le persone da sottoporre al trattamento “indistinguibili” dalle altre, ovvero, potremmo dire, “normalizzarle”. Per quanto riguarda le seconde, poi, Lovaas sosteneva che quando lavori con l’autismo, “parti praticamente da zero”: “hai una persona, in senso fisico – hanno i capelli, un naso e una bocca – ma non sono persone in senso psicologico (...) hai i materiali grezzi, ma devi costruire la persona” (Chance, 1974).

Questo lavoro di “costruzione della persona” e in senso più generale di “estinzione dei comportamenti” è stato gravemente criticato per quanto riguarda le terapie rivolte a persone omosessuali e queer, definite poi terapie “riparative” o “di conversione”. Queste terapie sono oggi bandite in molti paesi e in molti altri le società e gli organi di area psicologica e psichiatrica si sono espressi negativamente (Pyne, 2020) sull’utilizzo non solo delle loro forme originarie ma anche di ogni altra terapia che abbia lo stesso scopo

(nonostante ci sia ancora chi nella propria pratica clinica tenda a mettere in dubbio, ricercare le cause, o tentare di suggerire alternative a orientamenti non eterosessuali e identità di genere non cisgender).

Per quanto riguarda le terapie per l'autismo, invece, l'Applied Behavior Analysis (ABA) emersa dalle proposte di Lovaas e Rekers, passata attraverso varie evoluzioni e "generazioni", domina ancora oggi le linee guida nazionali e internazionali come intervento "*evidence-based*" per il trattamento dell'autismo e riceve ogni anno centinaia di milioni di finanziamenti (Pyne, 2020), nonostante una parte importante della comunità autistica adulta si esprima da tempo in contrasto a queste terapie definendole abusanti (o terapie riparative per tentare inutilmente di convertire in neurotipiche le persone autistiche) – e anche parte della comunità clinica inizia a sollevare dubbi sulla necessità di correggere sistematicamente elementi chiave del funzionamento autistico (Leaf et al., 2022; Shkedy et al., 2021).

Uno status ancora più ambiguo, e conseguentemente più soggetto a potenziali trattamenti normalizzanti rispetto a quanto avviene oggi per l'omosessualità, tocca all'identità trans: da quando non è più diagnosticata come disturbo ma individuata clinicamente in base alla Disforia (DSM-V, 2013) o Incongruenza (ICD-11, 2018-2022) di Genere, il livello di patologizzazione dell'identità trans è notevolmente diminuito sulla carta, ma molti approcci terapeutici ancora diffusi possono comunque rientrare nel concetto di "terapia riparativa", anche senza contare l'immenso dibattito sui percorsi di affermazione di genere soprattutto in età evolutiva (Ashley, 2022). Anche nella migliore delle situazioni terapeutiche, tuttavia, laddove con terapia si intenda soprattutto cura della persona e non guarigione da un'ipotetica malattia, il supporto terapeutico e giuridico ingabbia le persone trans in una nuova norma: l'affermazione di genere, in Italia come in molti altri paesi, non prevede alternative queer e non binarie a una transizione lineare da un genere binario all'altro.

Questa rigidità interpretativa delle esperienze e identità queer e neurodivergenti appare come un'appendice necessaria alla normatività intrinseca alla maggioranza della ricerca clinica, che può raggiungere, talvolta, picchi di disumanizzazione dell'utenza che gli Studies attribuiscono alla discrepanza tra la visione di chi si trova nella posizione di produrre conoscenza su un determinato gruppo marginalizzato e quella di quel gruppo.

Prendiamo, di nuovo, l'esempio dell'autismo: molto a lungo, e ancora oggi, un elemento chiave della condizione è considerato il deficit di teoria della mente, la capacità di inferire stati mentali e intenzioni, comunicative e non, delle altre persone. Non solo questa difficoltà è spesso fraintesa in termini di generica mancanza di empatia emotiva, ed è praticamente sempre testata sulla comprensione autistica di persone neurotipiche e quasi mai vi-

ceversa (mentre invece risulta anch'essa carente, cfr. Marocchini, 2023), ma entrambe queste funzioni cognitive vengono generalmente presentate come abilità fondanti della nostra umanità – disumanizzando, così, chi ne risulterebbe carente. In contesto scientifico, clinico ed educativo, creare standard rigidi cui chiunque dovrebbe aderire comporta delimitare un quadro epistemologico in cui quello sarà il paragone costante, esercitando un'ingiustizia epistemica, ovvero un'asimmetria di potere tra il gruppo dominante che impone il proprio paradigma interpretativo sulla conoscenza, lo studio e il trattamento dell'esperienza dei gruppi marginalizzati (Fricker, 2007). Questo approccio sembra ignorare il posizionamento di chi fa ricerca e implementa gli interventi, e come le loro caratteristiche influenzeranno il loro lavoro, nonché l'importanza di un punto di vista situato che guardi all'esperienza di un dato gruppo dall'interno (per approfondire, si veda Marocchini, 2024). Se, per esempio, parti importanti delle comunità autistiche si oppongono al consenso accademico su interventi come ABA, di che evidenze parliamo, quando parliamo di interventi “*evidence-based*”? Se misuriamo l'efficacia di un intervento terapeutico o educativo in base alla possibilità da parte di chi la misura di non individuare più comportamenti percepiti da loro come “problema”, quanto siamo davvero distanti da quelle origini, da quei tentativi di “conversione”? E quanto, invece, dal *queering* auspicato dalle comunità?

Dall'(auto)critica di pratiche educative violente e normalizzanti alla riflessione su possibili direzioni

Pratiche educative da mettere in discussione

Alla luce di quanto espresso fin qui circa l'intersezione (sia dal punto di vista storico che concettuale) tra abilismo e eterosessismo nelle pratiche di cura, l'intento ultimo del presente contributo è invitare i contesti educativi e di ricerca pedagogica ad un processo di autoanalisi volto a mettere in luce e denunciare gli atteggiamenti e le pratiche violente (specialmente quelle implicite e meno visibili) che vengono attuate sulle persone queer, neurodivergenti e neuroqueer, così come su tutte le altre identità marginalizzate; è solo sulla base di una decisa autocritica costruttiva, infatti, che si possono successivamente delineare possibili direzioni per tendere ad un approccio che sia davvero di educazione al possibile (Bertin, Contini, 2009).

Nell'idea di contribuire ad attivare un processo condiviso di riflessività e autocritica, scelgo di utilizzare la prima persona per raccontare alcune vi-

cende della mia vita professionale: la materialità dell'esperienza educativa (Ferrante, 2015), infatti, apporta un contributo imprescindibile all'elaborazione delle riflessioni teoriche.

Nel mio primo anno di lavoro (più di dieci anni fa), ricopro il ruolo di insegnante di sostegno all'interno di una scuola dell'infanzia, in supporto in particolare ad una bambina autistica⁴ di tre anni. Essendo alle prime armi, mi sono affidata ai testi studiati e ai consigli di neuropsichiatra e terapisti: uno degli obiettivi primari stabiliti era lo sviluppo del contatto oculare. Seguendo i suggerimenti dei professionisti della salute e le tecniche studiate, con i pochi materiali a disposizione ho ideato un'attività per perseguire questo obiettivo: giocavamo a Memory, ma io le davo le carte, una alla volta, solo se lei prima mi guardava negli occhi. L'attività ha raggiunto l'obiettivo prefissato e F. ha imparato a guardare negli occhi (o, meglio, ha appreso che in questa società il contatto oculare è richiesto per interagire con gli altri). Ma a quale prezzo? Ricordo molto bene i suoi pianti durante quell'esperienza, che certamente mi commuovevano, ma non mi convincevano a modificare la richiesta poiché sentivo di agire "per un bene superiore", come se il fine giustificasse i mezzi (senza contare che anche la scelta di questo fine è assolutamente discutibile, se si approfondiscono le peculiarità sensoriali e le modalità comunicative differenti delle persone neuroatipiche: cfr. Korkiakangas, 2018). Il fine, per quanto ritenuto "buono", di insegnare una convenzione sociale non può giustificare una tale violenza.

Il secondo episodio – seppur apparentemente meno grave – non è meno significativo dal punto di vista della riflessione su quanto incisive possano essere le semplici pratiche ordinarie e in quali modalità sottili si inseriscano negli orizzonti di possibilità di educandi e educande andandoli a limitare. In una scuola primaria, ho assistito a un'attività piuttosto ordinaria, ossia la consegna ad una classe seconda di realizzare delle maschere di Carnevale. Il compito, però, viene diversificato per genere: i maschi devono disegnare e decorare le loro maschere con motivi rigorosamente geometrici, mentre le femmine sono invitate a realizzare delle maschere "fashion" (questa è stata la parola utilizzata per spiegare il compito, supportata visivamente da alcuni esempi di maschere con ghirigori vari). Non solo: quando alcuni bambini hanno chiesto di poter decorare le maschere a piacere, indipendentemente dalle indicazioni suddivise per genere, la risposta è stata: no. Dunque, non solo vi è stata a monte una suddivisione netta tesa a esplicitare i confini circa cosa fosse ritenuto appropriato e accettabile per un genere e per l'altro,

⁴Come anche nelle sezioni precedenti del presente contributo, si sceglie intenzionalmente di utilizzare la forma "*identity first*" (persone autistiche), invece di quella "*person first*" (persone con autismo), poiché sembra più apprezzata dalla maggioranza delle persone autistiche (Botha et al., 2023).

ma nel momento in cui le individualità hanno provato a ribellarsi alla regola imposta vi è stato addirittura il veto di uscire da quei confini. Nonostante questo episodio sia solo una piccola goccia in un mare educativo purtroppo profondamente intriso di trasmissione di stereotipi di genere (tema approfondito da diverse ricercatrici, tra cui: Abbatecola & Stagi, 2017; Biemmi, 2017; Biemmi & Leonelli, 2017; Biemmi & Mapelli, 2023; Demozzi, 2023; Giannini Belotti, 1973; Ghigi, 2023; Lipperini, 2008), che si concretizza in piccoli gesti inconsapevoli così come in esplicite prese di posizione, questo esempio testimonia la rappresentazione binaria e rigida che tuttora pervade i contesti educativi, e che non permette a chi non si sente bene dentro a quelle “gabbie di genere” (Biemmi & Leonelli, 2017) di pensare per sé un presente e un futuro altro, sia dal punto di vista dell’identità di genere, che dei ruoli di genere, che dell’orientamento sessuale. Come si può articolare liberamente la propria progettazione esistenziale in un contesto in cui i limiti a ciò che è concesso immaginare e fare sono così rigidi? In cui il confine tra normale e anormale fa così tanta paura?

Riflessioni e possibili direzioni

Le riflessioni che scaturiscono da questi piccoli frammenti di vita vissuta sono molteplici. Un primo tema riguarda la necessità di problematizzare il concetto di normalità, che – per i motivi spiegati in precedenza – assume troppo spesso connotazioni normative, traducendosi in regole sociali e prescrizioni di comportamento, e talvolta in vere e proprie leggi.

Dallo *ius corrigendi* (cfr. Borruso, 2014) che è rimasto in vigore fino a poco più di cinquant’anni fa dando il compito ai padri di famiglia di “educare” moglie e figli con l’uso della forza, alle linee guida sui trattamenti per le persone autistiche del 2011 che propongono come approccio terapeutico preferenziale l’utilizzo tecniche finalizzate alla normalizzazione della persona divergente⁵, si nota come – sulla base di una determinata idea di normalità – la legge abbia avallato e continui ad avallare pratiche potenzialmente violente che si nascondono dietro a un fine educativo (strategia tipica della *pedagogia nera*, come spiegato sopra), non a caso attuate da chi detiene una qualche forma di potere nei confronti di soggetti spesso non considerati del tutto “umani”.

Come spiega bene Butler (2004), infatti, ci sono persone, vite e corpi che ricevono protezione e sostegno poiché sono percepiti come umani; ve ne sono altri, invece, considerati “meno umani” e non meritevoli di com-

⁵ Cfr. secondo “Sull’esistenza, patologizzazione e normalizzazione delle esperienze e identità queer, neurodivergenti e neuroqueer”.

passione e dunque esposti a violenze. Chi non si conforma al modello dominante e non rispetta la norma viene ritenuto “abietto”.

Lo stesso fenomeno manicomiale⁶ – profondamente interconnesso alla storia sia delle identità neurodivergenti che queer – testimonia quanto l’idea di normalità sia arbitraria e culturale, e come le istituzioni possano diventare luoghi atti a disciplinare e reprimere tutto ciò che diverge e che è percepito inappropriato, “anormale” o “meno umano” in un determinato contesto. La de-umanizzazione è alla base delle dinamiche oppressive.

Se, infatti, a “sorvegliare e punire” non sono solo manicomi e istituti detentivi, ma anche le istituzioni educative e scolastiche, occorre riflettere su un altro importante tema: il potere. Oltre alle già accennate declinazioni del potere sotto forma di *pedagogia nera* legate al disciplinare e al normalizzare, ciò che interessa ora evidenziare è una sua sfumatura che potremmo definire “benevola”, e cioè il tema del potere di includere.

La necessità di problematizzare o trovare il modo di risignificare il termine “inclusione” risiede nel fatto che nella pratica

non si traduce in una reale uguaglianza delle parti, ma segue piuttosto il concetto matematico secondo cui la relazione di inclusione tra due sistemi è, con Treccani, la “relazione in base alla quale uno dei due insieme contiene l’altro come sottoinsieme”. Esiste quindi uno squilibrio di potere tra chi include, che anche senza porre condizioni all’ingresso nel gruppo di maggioranza può decidere se e quando permetterlo, e chi viene incluso, che riceve il permesso di far parte del gruppo in cui è accolto. [...] Anche l’inclusione rischia di diventare un processo discriminatorio perché attribuisce al gruppo culturalmente dominante un potere maggiore rispetto alle minoranze, cosa che si traduce in uno squilibrio della dignità e del valore anche morale attribuiti a ciascun gruppo. (Acanfora, 2018, pp. 121-122).

Senza metterne in discussione le dinamiche di potere e senza un cambio di paradigma interpretativo, l’inclusione diviene una pratica paternalista e coloniale, che nasconde la violenza dietro ad una patina di bontà d’animo. La *pedagogia nera* odierna assume, dunque, forme subdole, perché agite per un presunto bene dell’altro, o per la sua “inclusione”, ma che diventano violente in quanto – schiave dell’idea di normalità statistica – non ammettono modi diversi di esistere nel mondo, e opprimono le soggettività dissidenti plasmandole (più o meno dichiaratamente) in una forma ritenuta preferibile.

Si agiscono delle forzature, ignorando che il fine non può giustificare i mezzi, e non considerando che il fine viene solitamente stabilito da chi detiene il potere, spesso non prestando ascolto ai soggetti (o oggetti?) che si

⁶ Si veda Bruzzone (2021) per approfondire il punto di vista delle internate e degli internati.

intende includere. Per questo risultano essenziali (e potenzialmente rivoluzionari) l'ascolto e la valorizzazione dello sguardo delle identità e dei gruppi marginalizzati. bell hooks percepisce il margine come spazio di apertura radicale e di resistenza, definendo la marginalità come «spazialmente strategica per la costruzione di un discorso controegemonico [...] un luogo capace di offrirci una prospettiva radicale da cui guardare, creare, immaginare alternative e nuovi mondi» (hooks, 1984, cit. in: hooks & Nadotti, 2020, p. 128).

Alternative e nuovi mondi sono possibili a partire da paradigmi interpretativi differenti, come quello della neurodiversità, che ha un enorme potenziale dal punto di vista pedagogico, poiché non è normativo né gerarchico, ma si limita a descrivere il ventaglio di possibilità di essere, saper essere e saper fare: «forse è il caso [...] di pensare che la realtà include ogni variazione, differenza ed espressione della natura umana, e che ciascuna di esse merita pari opportunità e dignità» (Acanfora, 2018, pp. 155-156).

L'invito è, dunque, a *queerizzare* il sistema di normalizzazione e oppressione delle identità dissidenti, sbugiardandone le dinamiche di potere, decostruendone le ipocrisie e sovvertendone le categorie di riferimento, a partire proprio da quelle istituzioni che dovrebbero occuparsi di aprire al possibile e accompagnare alla progettazione esistenziale, come le università, le scuole e tutte le altre agenzie educative e formative. Dovremmo essere tutti e tutte femministi/e intersezionali, e lottare insieme per una liberazione collettiva.

Riferimenti bibliografici

- Abbatecola, E., & Stagi, L. (2017). *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Acanfora, F. (2021). *In altre parole. Dizionario minimo di diversità*. Firenze: Effequ.
- Ashley, F. (2022). Transporting the Burden of Justification: The Unethicality of Transgender Conversion Practices. *The Journal of law, medicine & ethics*, 50(3), pp. 425-442. Doi: 10.1017/jme.2022.85.
- Baldacci, M. (2003). *Il problematicismo: Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*. Lecce: Milella.
- Baldacci, M. (Ed.) (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Bertin, G.M. (1975). *Educazione alla ragione: Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bertin, G.M., & Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.

- Beseghi, E. (1990). Immagini di violenza tra letteratura e media. In Cambi, F., & Ulivieri, S. (Eds.). *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*. Venezia: La Nuova Italia.
- Biemmi, I. (2017). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I., & Leonelli, S. (2017). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I., & Mapelli, B. (2023). *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Milano: Mondadori.
- Borruso, F. (2014). Perisca quel tempo scellerato nel corso dei secoli. Affetti familiari e modelli educativi fra Settecento e Novecento. In Formenti, L. (Ed.). *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative* (pp. 27-40). Milano: Guerini.
- Botha, M., Chapman, R., Giwa Onaiwu, M., Kapp, S. K., Stannard Ashley, A., & Walker, N. (2024). The neurodiversity concept was developed collectively: An overdue correction on the origins of neurodiversity theory. *Autism*, 0(0). Doi: 10.1177/13623613241237871.
- Botha, M., Hanlon, J. & Williams, G.L. (2023). Does Language Matter? Identity-First Versus Person-First Language Use in Autism Research: A Response to Vivanti. *J Autism Dev Disord*, 53, pp. 870-878. Doi: 10.1007/s10803-020-04858-w.
- Bruzzone, A.M. (2021). *Ci chiamavano matti. Voci dal manicomio (1968-1977)*. Milano: Il saggiatore.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2011). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*. New York: Routledge.
- Chance, P. (1974). After you hit a child, you can't just get up and leave him; you are hooked to that kid: A conversation with O. Ivar Lovaas about self-mutilating children and why their parents make it worse. *Psychology Today*, 7(8), pp. 76-84.
- Cisneros, J., Jourian, T.J., Miller, R.A., & Duran, A. (Eds.) (2022). *Queerness as Doing in Higher Education: Narrating the Insider/Outsider Paradox as LGBTQ+ Scholars and Practitioners*. New York: Routledge.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza: Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: CLUEB.
- Contini, M., & Demozzi, S. (Eds.) (2016). *Corpi bambini, sprechi di infanzie*. Milano: FrancoAngeli.
- Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., & Tolomelli, A. (2016). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- De Maria, C. (2015). *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia. Margherita Zoebeli e il Centro educativo italo-svizzero di Rimini*. Roma: Viella.
- Demozzi, S. (Ed.) (2023). *Oltre gli Stereotipi. Promuovere l'educazione al genere nell'infanzia*. Bergamo: ZeroSeiUp.

- Dilley, P. (1999). Queer theory: Under construction. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(5), pp. 457-472. Doi: 10.1080/095183999235890.
- Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Bergamo: Scholé.
- Ferrante, A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Filograsso, I. (2012). *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Fricke, M. (2007). *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Ghigi, R. (2023). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: il Mulino.
- Giannini Belotti, E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- hooks, b., & Nadotti, M. (Ed.) (2020). *Elogio del margine. Scrivere al buio*. Napoli: Tamu.
- Jagose, A. (1996). *Queer theory: An introduction*. New York: NYU Press.
- Kolker, Z.M., Taylor, P.C., & Galupo, M.P. (2020). "As a Sort of Blanket Term": Qualitative Analysis of Queer Sexual Identity Marking. *Sexuality & Culture*, 24, pp. 1337-1357. Doi: 10.1007/s12119-019-09686-4.
- Korkiakangas, T. (2018). *Communication, Gaze and Autism. A Multimodal Interaction Perspective*. New York: Routledge.
- Leaf, J.B., Cihon, J.H., Leaf, R., McEachin, J., Liu, N., Russell, N., Unumb, L., Shapiro, S., & Khosrowshahi, D. (2022). Concerns About ABA-Based Intervention: An Evaluation and Recommendations. *Journal of autism and developmental disorders*, 52(6), pp. 2838-2853. Doi: 10.1007/s10803-021-05137-y.
- Lipperini, L. (2008). *Ancora dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Marocchini, E. (2024). *Neurodivergente*. Edizioni Tlon.
- Marocchini, E. (2023). Impairment or difference? The case of Theory of Mind abilities and pragmatic competence in the Autism Spectrum. *Applied Psycholinguistics*, 44(3), pp. 365-383. Doi: 10.1017/S0142716423000024.
- Montessori, M. (2007). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2010). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti.
- Pyne, J. (2020). "Building a Person": Legal and Clinical Personhood for Autistic and Trans Children in Ontario. *Canadian Journal of Law and Society*, 35(2), pp. 341-365.
- Rutschky, K. (2015). *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*. Milano: Mimesis.
- Scottish Intercollegiate Guidelines Network (SIGN) (2016). *Assessment, diagnosis and interventions for autism spectrum disorders*. Edinburgh: SIGN.
- Shkedy, G., Shkedy, D., Sandoval-Norton, A.H. (2021). Long-term ABA Therapy Is Abusive: A Response to Gorycki, Ruppel, and Zane. *Adv Neurodev Disord*, 5, pp. 126-134.
- Thrower, E., Bretherton, I., Pang, K.C., Zajac, J.D., & Cheung, A.S. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder and Attention-Deficit Hyperactivity Disorder Amongst Individuals with Gender Dysphoria: A Systematic Review. *J Autism Dev Disord*, 50(3), pp. 695-706.

- Walker, Nick. (2021). *Neuroqueer Heresies: Notes on the Neurodiversity Paradigm, Autistic Empowerment, and Postnormal Possibilities*. Autonomous Press.
- Warrier, V., Greenberg, D.M., Weir, E. et al. (2020). Elevated rates of autism, other neurodevelopmental and psychiatric diagnoses, and autistic traits in transgender and gender-diverse individuals. *Nature Communications*, 11, 3959. Doi: 10.1038/s41467-020-17794-1.

Pedagogia ecofemminista meridiana. Decolonizzazioni e intersezionalità educative

di *Raffaella Carmen Strongoli*

Riassunto

A partire dall'analisi del testo fondativo del movimento internazionale dell'ecofemminismo, il contributo conduce una disamina sull'opportunità di attraversamento in senso intersezionale della prospettiva ecofemminista con il pensiero meridiano in chiave educativa. Attraverso un preliminare lavoro di decostruzione delle istanze essenzialiste che caratterizzano l'identificazione del mondo *femminile* con quello *naturale*, il saggio individua delle linee di attraversamento tra le prerogative peculiari attribuite culturalmente alle categorie delle persone socializzate come donne, dell'ambiente naturale e del meridione, e più in generale dei Sud. L'individuazione delle prossimità e delle condivisioni dei vissuti di esclusione e marginalizzazione che accomunano queste tre identità viene assunta nell'articolo quale categoria culturale da ribaltare e trasformare in un'istanza educativa di *mutazione*.

Sulla scorta delle analisi elaborate nella prima parte, l'autrice avanza la proposta di una pedagogia ecofemminista meridiana i cui tratti essenziali sono la conduzione di un lavoro di disvelamento delle connessioni delle identità plurali in senso intersezionale tra sessismo, razzismo ambientale e anti-meridionalismo interiorizzati al fine di definire percorsi educativi caratterizzati dall'accoglienza delle fragilità e delle differenze e dall'ecologia come impostazione teorico-metodologica per favorire la configurazione di contesti educativi, ambienti di apprendimento e pratiche didattiche intrinse di pluralismo a più livelli.

Parole chiave: ecofemminismo, educazione meridiana, intersezionalità educativa, meridionalismo, femminismo decoloniale.

Meridian ecofeminist pedagogy. Decolonizations and educational intersectionality

Abstract

Beginning with an analysis of the founding book of the international movement of ecofeminism, the essay conducts an examination of the possibility of creating a crossing space between the ecofeminist perspective and that of meridian thought in an intersectional and educational sense. The essay identifies commonalities and crossing lines between the peculiar prerogatives culturally attributed to the categories of people socialized as women, the natural environment and the South; this is elaborated through a preliminary work of categories of people socialized as women, of the natural environment and the of the *female world* with the *natural* one. The identification of the shared experiences of exclusion and marginalization that unite these three identities is taken as the cultural category to be overturned to become the educational instance of *mutation*.

On the basis of the analyses elaborated in the first part, the essay advances the proposal of a meridian ecofeminist pedagogy. The essential features of this are the conducting a work of unraveling the connections of identities plural in an intersectional sense between sexism, environmental racism and internalized anti-meridionalism in order to define educational paths that are characterized by the acceptance of fragilities and differences and by ecology as a theoretical-methodological to foster the design of educational scenarios, learning environments and educational practices imbued with pluralism at multiple levels.

Keywords: ecofeminism, meridian education, educational intersectionality, meridionalism, decolonial feminism.

First submission: 15/03/2024, *accepted* 23/06/2024

Verso mutazioni ecofemministe

La sola mutazione che può salvare il mondo è quella del ‘grande rovesciamento’ del potere maschile che ha comportato, dopo il sovrasfruttamento agricolo, una micidiale espansione industriale. Non il ‘matriarcato’, ovviamente, o il ‘potere alle donne’, ma la distruzione del potere da parte delle donne. E infine l’uscita dal tunnel: la gestione egualitaria di un mondo in *rinascita* (e non più da ‘proteggere’, come credono ancora gli ecologisti della prima ora). *Il femminismo o la morte* (D’Eaubonne, 2022, p. 376).

Sono trascorsi cinquant'anni da queste perentorie affermazioni dell'attivista femminista francese Françoise D'Eaubonne (1974), eppure il tempo non sembra aver intaccato le necessità rilevate ed espresse con parole tanto ferme e categoriche. È una dichiarazione che, ad una lettura retrospettiva, può apparire a tratti tanto ingenua quanto arrogante, tuttavia risponde ad una scelta precisa di D'Eaubonne volta a non lasciare margine alcuno ad azioni che non siano iscritte nel femminismo. La studiosa, infatti, arriva a questa sintesi come approdo frutto di un lungo lavoro di disamina sui limiti delle istanze rivoluzionarie; l'idea di mutazione viene elaborata per opposizione rispetto a quella di rivoluzione poiché ella ritiene che la storia di quest'ultima sia stata fatta dagli uomini unicamente per ribaltare il possesso del potere, cioè per farlo passare da una mano ad un'altra. Nelle rivoluzioni la spinta al cambiamento è concentrata su *chi* eserciterà il potere e non sulla modifica delle strutture. Pertanto, ciò che viene avanzato è una mutazione in senso antiautoritario che può essere definita ed esercitata solamente dal femminismo.

Il contributo di D'Eaubonne si pone lungo una prospettiva di analisi che presenta non pochi aspetti di originalità riconducibili all'individuazione della condivisione dello stato di oppressione che lega e connette le subalternità della femminilità e della natura rintracciando una linea di congiunzione che diviene chiave di lettura per la liberazione dalle oppressioni patriarcali attraverso l'elaborazione del concetto di *ecofemminismo* (1974). L'*ecofemminismo* è definito come «una fucina di analisi e una nuova forma di azione» (D'Eaubonne, 2022, p.369) che prende le mosse dall'osservazione critica della condizione del mondo femminile ancorato alla sua dimensione *naturale* e, pertanto, escluso dalla cosa pubblica e relegato a contesti e spazi privati; la donna è «la regina della casa» grazie all'esercizio delle sue proprie «funzioni naturali» di procreazione e crescita della prole. Ella è esclusa dalle attività pubbliche, cioè dalla possibilità di trasformare il mondo, perché «l'uomo, e lui solo, si trasformerà trasformando il mondo, la donna non trasforma niente: accresce, adorna, sostiene» (p. 241).

In un mondo patriarcale che fa dell'immobilità un elemento significativamente positivo per la sua capacità di garantire il mantenimento dello *status quo* (Mies, 1986), l'anatomia dei corpi è assurta a destino delle persone riconoscendo rispettivamente alla donna il ruolo di *funzione* e all'uomo quello di *azione*. Le principali conseguenze sono l'identificazione e la promozione di tratti distintivi riconducibili ai generi. In particolare, l'uomo, per essere definito e distinto come tale, *deve* essere dotato di: intelligenza critica, capacità di analisi e speculazione, astrazione e genialità creativa; le sue doti morali sono forza, coraggio, resistenza, energia, audacia e lealtà; i presunti difetti ammessi sono egoismo e sensualità. Specularmente, i tratti della femminilità

delle donne si traducono nel possesso e nell'esercizio dell'intuizione, perché la conoscenza, quando si realizza, ha qualcosa di mistico e magico; le qualità morali riconosciute e apprezzate sono abnegazione, senso del sacrificio e dedizione; i difetti ammissibili sono debolezza, menzogna, mancanza di senso morale e disaffezione per grandi interessi. Si deduce, dunque, che gli elementi caratterizzanti il mondo maschile sono tipici dei capi o dei grandi maestri e, al contrario, quelli delle donne sono le particolarità stereotipiche dei soggetti subordinati (D'Eaubonne, 1974). In un tale scenario a forte spinta essenzialista, la donna è chiamata ad essere ciò che la *natura* le ha riservato svolgendo un ruolo di *funzione* a qualcos'altro; la sua esistenza si esplica e conclude tutta nel compimento del suo unico mandato *naturale* (Merchant, 2003).

A partire da queste considerazioni, l'ecofemminismo di D'Eaubonne si spinge lontanissimo dall'idea di un presunto femminismo *materno* e si batte per il diritto di astenersi dalla riproduzione e per il riconoscimento della sovrappopolazione come problema determinato dal tratto maschile dell'esercizio del ruolo preminente dell'umanità. D'Eaubonne avanza possibili risposte ai tentativi di rivoluzionare e rifondare le relazioni tra gli individui e con il resto del vivente identificando una soluzione nella fine del conflitto tra i due principi del piacere e del rendimento in cui i bisogni umani potrebbero essere soddisfatti e aggiunge che

mai nessuna rivoluzione ha teso questo risultato, perché tutte portavano con sé, come un difetto, il principio maschile che i nuovi governatori credevano una 'reminiscenza' delle strutture abolite, ma che in realtà hanno messo radici a un livello molto più profondo: quello del sessismo che identifica l'uomo con il Maschile aggressivo, creativo, edificante, ordinato e la donna con il Femminile conservatore, passivo, emotivo, sentimentale e soprattutto eternamente fertile e nutritivo. Da qui la catastrofe che stiamo attraversando oggi, grazie a questa dicotomia fallocratica (D'Eaubonne, 2022, p. 360-361).

Prendendo le mosse dalle istanze che si dipartono dalle affermazioni di D'Eaubonne, non senza qualche punta di provocazione, emergono i profili di molteplici possibili declinazioni in senso contemporaneo di queste prospettive. In particolare la perentorietà della dichiarazione di opposizione tra le uniche due possibili strade, il femminismo o la morte, induce verso l'assunzione di consapevolezza di ciò che il disastro ecologico ci pone oggi innanzi in modo inequivocabile, poiché è ormai acclarato come l'estinzione degli esseri umani e della vita sul pianeta possa divenire uno scenario inevitabile in società antiecologiche e maschiliste che continuano a perpetrare loro stesse. Al netto dei limiti della trattazione della studiosa francese nel testo di avvio dell'ecofemminismo, legati alle accuse di essenzialismo, riconducibile

alla considerazione della peculiare vicinanza del femminile alla natura in ragione della sessualità, e alla mancanza di una lettura decoloniale (Vergès, 2019), tuttavia il movimento internazionale che ne è seguito (Mies & Shiva, 2014; Zbonati, 2012; Warren, 2000; Puleo, 2011) ha avviato dibattiti che ne hanno complessificato di molto la portata e l'orizzonte di azione conducendolo verso forme transnazionali e una sua necessaria critica decoloniale (Guha & Spivak, 2002; Bahaffou, 2020; Serafini, 2021; Abazeri, 2022) che permette di porre in connessione la colonizzazione della natura, delle donne e di altre forme di marginalizzazione.

Gli aspetti problematici del lavoro riferiti all'essentialismo, invero, sembrano poco strutturati poiché le argomentazioni della studiosa francese conducono l'oppressione delle donne a cause sociali e culturali sino a spingerla verso un'aperta dichiarazione di rifiuto di ogni essentialismo sessuale e sostanziale. Con riferimento all'aspetto della mancata curvatura in senso decoloniale non si può che concordare, nonostante, dalla dichiarazione di apertura dell'obiettivo del lavoro di D'Eaubonne, si deduca come esso non sia quello di rifondare un'egemonia femminile che sostituisca quella maschile, bensì di porre le basi per una società non egemonica. Come scrivono le autrici della prefazione per la recente riedizione francese dell'opera, questo testo è ambiguo perché è, al tempo stesso, rivoluzionario e problematico, visionario e storicamente e geograficamente limitato, nondimeno esso segna un passo significativo nella gemmazione del materialismo femminista (Bahaffou & Gorecki, 2022). È a questa gemmazione che si ritiene possa essere utile volgere lo sguardo in direzione di una riscoperta e valorizzazione dell'ecofemminismo, determinata, in parte, dalla crisi climatica nella quale il pianeta è completamente immerso e dalla quale non sembra possibile trovare vie d'uscita lineari e semplici inscritte nelle logiche d'azione del se-allora. In un siffatto scenario, il contributo di lettura stratificata dell'ecofemminismo può avere un riverbero significativo sulla definizione di un'educazione autenticamente ecologica, democratica e intrisa di pacifismo in direzione intersezionale. Se, infatti, il paradigma intersezionale decostruisce l'idea secondo cui l'identità di un soggetto sia data da un solo elemento, affermando che le sue peculiarità siano frutto della sovrapposizione e dell'intersezione, appunto, tra più dimensioni, allora dalla condivisione del vissuto di esclusione e di *forclusion*e (Strongoli, 2023), riservata alle categorie subordinate, deriva la possibilità di considerarle realtà affini, passibili di attraversamenti e meticciamenti in senso intersezionale (Crenshaw, 1989).

In particolare, la declinazione intersezionale che si ritiene possa essere intrecciata alle categorie del femminismo e dell'ecologismo che si dipartono dall'ecofemminismo è quella del meridionalismo. La collocazione sul versante *naturale* degli aspetti più ancestrali e ancorati alla terra è una linea di

congiunzione che consente di associare alla prospettiva ecofemminista anche altre dimensioni, tra cui quella del meridione e dei Sud per condurre un'indagine collettiva utile a indagare tanto il sessismo quanto il razzismo ambientale e l'antimeridionalismo interiorizzati e a definire possibili percorsi educativi di decostruzione e decolonizzazione culturale.

Dei margini. Subalternità e decolonizzazioni educative

Avviando un dibattito intorno a possibili attraversamenti in senso intersezionale della prospettiva ecofemminista in chiave meridionalista dentro coordinate educative il rischio cui ci si espone è chiaramente quello della complessità. A una tale possibile osservazione si ritiene opportuno rispondere nei termini di un rischio assolutamente realistico, che, tuttavia, è necessario che la scienza dell'educazione assuma; il rischio della complessità, che è sempre una sfida (Bocchi & Ceruti, 2007), è insito nella prospettiva intersezionale e deve essere non soltanto corso, ma assunto consapevolmente per opporsi e rifuggire dalle semplificazioni e dalle narrazioni lineari. La strada da intraprendere richiede l'abbrivio dalla decostruzione di un *universo* simbolico dominante al fine di costruire *pluriversi* irriducibili che non si lascino ricondurre ad un unico *verso* attraverso pratiche educative intersezionali antisessiste, antirazziste, anche in senso ambientale, e antimeridionaliste.

Le istanze che inducono a tracciare linee di attraversamento tra ecofemminismo e meridionalismo sono innanzitutto riconducibili a quegli aspetti peculiari che identificano l'ecofemminismo come un movimento di rinnovamento e mutazione delle condizioni di oppressione e marginalizzazione delle persone socializzate come donne e della natura, in cui quest'ultima è intesa quale insieme di aspetti biotici e abiotici in senso ecologico. Le ragioni di una tale vicinanza sono ascrivibili alla prospettiva dicotomica che si trova alla base della nostra cultura occidentale (Vidal & Benoit-Browaens, 2005; Bordo, 1987) e che ha condotto all'identificazione del mondo femminile con quello naturale in ragione di una presunta inferiorità di entrambi rispetto a tutto ciò che è ritenuto, per converso, razionale, forte e dominante, cioè maschile (Plumwood, 1993). Parimenti, la rappresentazione tipica del meridione d'Italia e dei Sud, più in generale, è quella di un mondo fortemente ancorato alla natura, ad aspetti ancestrali, irrazionali, poco scientifici, culturalmente inferiori rispetto a precisione razionale, produttività ed efficienza che sono, al contrario, considerati gli aspetti peculiari delle persone che vivono e crescono su paralleli "più elevati". In questo senso, il mondo femminile, quello naturale e quello meridionale sono vicini perché condividono un vissuto di prossimità che è quello dell'esclusione, della marginalizzazione

rispetto all'accesso e all'esercizio del potere, all'autodeterminazione, alla conoscenza e alla sua costruzione, alla gestione autonoma del denaro e al lavoro. Un altro aspetto dell'intersezione tra ecofemminismo e meridionalismo sta anche nell'interiorizzazione del sentimento di inferiorità, marginalità, dall'essere spettatrici e spettatori della storia fatta da altri, della narrazione simbolica dominante che ha elaborato posizioni subalterne per le persone marginalizzate che si identificano e riconoscono in queste categorie.

Lontani da una qualsivoglia semplicistica apologia del Sud, come di una terra esotica e lontana, l'istanza di connessione in senso intersezionale si iscrive in quel *pensiero meridiano* definito da Cassano (1996) che avanza l'idea di un meridione soggetto di se stesso e non oggetto pensato da altri e definito per aspirazione verso ciò che non è ancora perché «solo una mente ottenebrata può pensare il deserto come un non-ancora dello sviluppo, qualcosa da riempire, turstizzare e normalizzare» (p. 7). Al di là delle considerazioni che si possono avviare relative all'opportunità o meno d'identificare dei tratti distintivi con una collocazione geografica, che chiaramente richiederebbero spazi di trattazione specifici, ciò che qui è significativo rilevare, ai fini della disamina che si sta conducendo, è la logica che il processo di definizione dei Sud e del meridione ha seguito, e segue ancora oggi. Da semplici tentativi di rintracciare una qualche descrizione degli stessi, attraverso la consultazione di fonti accreditate, infatti, emerge come, nel corso del tempo, questo processo sia stato guidato e sorretto da logiche apofatiche, cioè volte a individuarne tratti specifici e peculiarità per mancanza e per sottrazione. Se il Nord è «uno dei quattro punti cardinali dell'orizzonte di una località, determinato approssimativamente dalla direzione della stella polare» (Nord, Vocabolario Treccani online) il Sud è «il punto cardinale opposto al nord» (Sud, Vocabolario Treccani online).

Mutuando la prospettiva che il famoso lavoro di Edward Said (1978) ha condotto su un oriente cristallizzato nelle rappresentazioni occidentali, utili unicamente ad autoaffermare la propria identità e il proprio dominio; allo stesso modo, il meridione, il Sud del mondo, porta con sé delle rappresentazioni che finiscono per esaurire tutto il suo portato culturale e identitario: esso è raccontato come regressivo rispetto ad un Nord considerato sempre *più* performante, produttivo, preciso, ordinato e sicuro in un termine di paragone mai realmente arrestato perché semplicemente è diverso dal modello dominante. In ogni caso, affermazioni che chiudono intorno ad un'identità distinta, dai contorni netti, sono da ricusare in una prospettiva meridiana poiché si finirebbe per cadere nella medesima forma di riduzionismo e semplificazione dalla quale, invece, ci si vuole allontanare. Il rischio, infatti, è quello già paventato di adottare la stessa logica di rappresentazione che uniforma da secoli il paragone tra Oriente e Occidente, come se fossero

omogenei e immutabili (Irigaray, 2002). Le rappresentazioni polari e dicotomiche non considerano e, dunque, non rendono giustizia al complesso, allo stratificato, al molteplice. Così come il femminile non è *minus* rispetto al maschile, parimenti l'identità meridiana non è inferiore, parziale o ancora incompiuta rispetto a quella settentrionale, bensì una prospettiva altra e peculiare.

La prossimità delle posizioni che stiamo ponendo in chiave intersezionale emerge anche rispetto alla necessità di criticare e decostruire la falsa neutralità e universalità dei modelli dominanti poiché, come nota D'Eaubonne, quando si parla e si scrive dell'*uomo* non ci si riferisce al maschio degli esseri umani, bensì lo si assurge a «neutro dell'umanità» (D'Eaubonne, p. 342.) L'assunzione implicita è che l'uomo sia universale e, inoltre, sia bianco, urbanizzato, parlante una lingua standard, eterosessuale, cisgender, abile e, non secondariamente, cittadino a pieno titolo di una comunità politica riconosciuta (Irigaray, 1990). Da qui, si rileva come lo scardinamento della presunta neutralità e universalità riguardi direttamente anche la prospettiva meridiana di Cassano (1996) nei termini di un misconoscimento d'identità *elette* che pretendono di avere un rapporto privilegiato con la conoscenza, con la costruzione di essa e con le relative narrazioni, sentendosi per questo autorizzate a colonizzare le altre (Nakata *et al.* 2012; Bhambra, 2014). Pertanto, una prospettiva meridiana in senso ecofemminista assume come punto di partenza la condivisione dello stato di oppressione rispetto a categorie che hanno esercitato potere di definizione d'identità ritenute inferiori in una prospettiva dicotomica di mutua esclusione.

In Italia, in particolare, la questione del femminismo può assumere letture in senso meridionalista poiché ad intrecciarsi sono i vissuti quotidiani, storicamente molto diversi, delle persone che vivono in grandi città o nelle periferie, nel Nord del paese o nel Sud Italia con quelli delle persone socializzate come donne (El Houssi & Sorbera, 2013). La differenza di collocazione tra centro e periferia di un paese, in senso ampio, è un elemento molto rilevante nella definizione dell'identità dei soggetti e in relazione all'eredità di un fenomeno complesso e multifaccettato come quello del meridionalismo e del pregiudizio che esso porta con sé. La marginalità e la periferia non sono categorie soltanto geografiche, bensì anche culturali e concettuali, ma questo non le deve trasformare in simbolici viali di transito nei quali si vive in attesa di raggiungere l'altro da sé, il centro, il Nord. In questo senso, si può affermare che le donne meridionali siano parte di un gruppo colonizzato dentro una colonia più vasta che comprende tutto il meridione. Una tale condizione peculiare richiede innanzitutto emersione, richiede di essere vista, conosciuta poiché rientra a pieno titolo tra le forme di discriminazione inconsapevoli esercitate nei confronti delle minoranze o di quelle che sono percepite come

tali non per questioni numeriche, perché è chiaro che il Sud, così come le donne, non rappresentano una minoranza dal punto di vista numerico, ma entrambi sono certamente una minoranza sociale e culturale in ragione del loro essere considerati *minus*.

Annodare le fila di un pensiero meridiano con quello di una prospettiva e di un'educazione ecofemminista (Strongoli, 2023) significa riconoscere l'intersezionalità delle marginalità del Sud, del femminile e della natura sia nel senso di una condivisione dello *status* di caratteristiche secondarie rispetto ai rispettivi opposti, ma soprattutto nel senso di un'intersezionalità delle possibili proposte che si possono dipartire dal riconoscimento di questi intrecci. Se il Nord è modernità come sinonimo di rapidità, produzione di beni quanto di scarti, allora educare secondo categorie ecofemministe meridiane può significare tempo lento, pratiche educative plurali, attenzione alla valorizzazione degli scarti e della natura.

Per una pedagogia ecofemminista meridiana

Sulla scorta di quanto sin qui delineato, è possibile avviare una definizione, mai *de-finita*, degli aspetti peculiari di una pedagogia che voglia avviare l'assunzione di un punto di vista ecofemminista meridiano.

Il primo degli elementi significativi è il riconoscimento dei pregiudizi che connotano tanto il mondo femminile quanto quello meridionale; in entrambi i casi si tratta di schemi introiettati inconsapevolmente che vengono agiti tanto dalle persone che si trovano in condizioni differenti da quelle marginalizzate, e che, pertanto, attraverso azioni discriminanti rafforzano il loro potere e la narrazione nella quale sono iscritte, quanto dalle stesse persone meridionali socializzate come donne. Il riconoscimento è il primo passaggio necessario per avviare forme di scardinamento dei modelli dicotomici e, dunque, consentire di affermare positivamente le differenze tra persone marginalizzate che vivono lungo molteplici assi di disuguaglianza. In una tale direzione, il pensiero meridiano richiama l'attenzione sulla restituzione della dignità al meridione riconoscendone il ruolo di soggetto della propria azione e non di oggetto pensato da altri (Cassano, 1996). Allo stesso modo, il femminismo (Clough, 2003; Duran, 1991; Haraway, 1988; 2003) e l'ecofemminismo hanno una lunghissima storia di emersione dell'identità di genere in senso peculiare (Zabonati, 2012; Marcomin & Cima, 2017). Questi processi richiedono chiaramente la conoscenza delle identità plurali e intersezionali e il loro radicamento dentro certe coordinate, pertanto l'obiezione che può essere posta è relativa all'immobilità che ciò comporterebbe. A questa possibile osservazione si può rispondere con la critica all'idea del radicamento

come sinonimo di immutabilità, poiché esistono tanti modi per essere radicati e per “mettere” radici che possono essere avventizie e seguire forme rizomatiche che, dentro e fuori dalle metafore attivate dalle loro proiezioni (Deleuze & Guattari, 2006), delineano modi e percorsi differenti per intrecciare le identità.

Il secondo aspetto è il riconoscimento e l'accoglienza della fragilità: il pensiero meridiano si trova nell'ascolto delle fragilità, nell'apertura alle marginalità, in “una fraternità che sa schivare complicità e omertà” (Cassano, 1996, p. 9); parimenti, dentro un'educazione ecofemminista intersezionale trova spazio il riconoscimento della condivisione dello stato di fragilità di tutti i soggetti (Canevaro, 2015), che determina la trasversalità di questa prospettiva al di là del sesso, del genere e dell'orientamento. In senso non antropocentrico, a trovare spazio è la fragilità degli elementi naturali svestiti dalla logica di meri beni funzionali posti in condizioni di sfruttamento (Næss, 1995; Strongoli, 2021).

Il terzo elemento è legato alla connessione ecologica in senso sistemico (Bateson, 1991) in cui l'ecologia è l'impostazione teorico-metodologica in senso plurale e transattivo che influenza la configurazione di contesti educativi, ambienti di apprendimento e pratiche didattiche. Così intesa, l'ecologia è una lente che consente un esercizio ecosistemico del limite (Strongoli, 2021), il quale rappresenta uno strumento necessario al ridimensionamento della tracotanza del potere in favore di una mutazione verso pratiche antiautoritarie. Il nesso tra mondo femminile e ambiente naturale, infatti, non presenta soltanto l'aspetto negativo di una *reductio*; quando esso viene spogliato di ogni proiezione essenzialista e inteso come un aspetto contingente, determinato dalla condivisione della marginalizzazione, allora diviene un elemento in grado di favorire comprensione ed apertura alle altre differenze. Il rapporto tra persone socializzate come donne e ambiente naturale (Griffin, 1978) è fondamentale nei termini di una pedagogia che voglia lavorare per delegittimare tutte le forme di oppressione ed esclusione, comprese quelle che riguardano elementi non umani (Tafalla, 2019), come nel caso della Terra nella prospettiva dell'ecopedagogia (Gutierrez & Prado, 2000) e dell'ecodidattica (Strongoli, 2021).

Pertanto, la prospettiva che qui si delinea è distante dalla configurazione di una pedagogia meridiana che si concentri sul *merito* per ridurre le inevitabili distanze sociali di partenza (Caligiuri, 2021); piuttosto, essa volge la propria analisi e pratica educativa verso la decostruzione della stessa categoria di *merito* poiché quest'ultima non può essere un riferimento valido dentro condizioni di partenza che, come abbiamo ampiamente chiarito si qui, ne falsano gli indicatori. Al contrario, in armonia con Cassano (1996), si ritiene che una narrazione meritocratica, che ascrive alle volontà soggettive le

possibilità di scardinare le opportunità condizionate socialmente e culturalmente, può contribuire ad alimentare i pregiudizi antimeridionalisti interiorizzati e la gerarchia implicita del Sud come eternamente secondo in una gara che è già impari ai blocchi di partenza.

Il valore educativo di una pedagogia ecofemminista meridiana così intesa si colloca, dunque, a molti livelli perché è animata da modelli e pratiche plurali, relazionali e transattive che possono assumere quali punti di riferimento le molteplici forme della pedagogia decoloniale (Wash, 2020) e dell'educazione alla differenza (Lopez, 2019) attraverso pratiche didattiche che si propongano di garantire il diritto di avere e prendere la parola (Milani, 1967; Spivak, 1988). In una tale direzione, il mandato che emerge è quello di progettare esperienze educative in grado di garantire la partecipazione alla costruzione di saperi plurali intrisi delle intersezionalità identitarie che si vivono quotidianamente e, dunque, anche capaci di aprire a contenuti e forme autenticamente ecologiche. La riflessione sugli aspetti ecologici, infatti, riguarda l'ambiente in senso polinomico, in quanto *forma* e *contenuto* delle esperienze didattiche ecologiche (Strongoli, 2021), quindi concerne la progettualità educativa, la qualità e varietà degli ambienti di apprendimento, la selezione di metodologie e strategie didattiche aperte e plurali, l'adozione e la costruzione di mediatori culturali che consentano un elevato grado di partecipazione da parte dei soggetti (Damiano, 2013). Ad essere favorita e promossa è una prospettiva *ecologica* sistemica a più livelli, che assuma in sé la valorizzazione di molte forme di marginalità, comprese quelle delle dissonanze e degli scarti (Augelli, 2024).

È chiaro che la prospettiva avanzata in questa sede non ha alcuna pretesa di esaurire in sé stessa il portato dell'enorme lavoro di decostruzione delle identità monolitiche e di legittimazione e possibilità di autodeterminazione delle minoranze che richiede un'azione educativa che sia al tempo stesso massiccia e capillare. La proposta di una pedagogia ecofemminista meridiana vuole assumere il ruolo di una possibile lente per analizzare e rendere visibili alcuni degli intrecci sociali, culturali, politici ed educativi che impediscono l'accesso alle risorse, alle narrazioni e alle costruzioni dei propri processi educativi al fine di porre in essere le basi per quella mutazione antiautoritaria e antiegemonica posta in apertura. Le declinazioni educative e gli spazi d'indagine ulteriore che si dipartono da qui sono numerosi e sono, tra gli altri, relativi ai nessi tra educazione e femminismi postumani (Braiddotti, 2023) e materialisti (Sheldon, 2015).

Gli sguardi plurali che si interrogano sulla parzialità del proprio punto di vista sono l'orizzonte educativo verso il quale una pedagogia ecofemminista meridiana tenta di muoversi nella consapevole impossibilità di parlare con una sola voce, in nome e per conto di tutte le minoranze e di tutte le

marginalità, rappresentate come macrocategorie definite da alcuni tratti che ne esauriscono l'identità, poiché non esistono fondamenti naturali delle differenze codificate e socialmente riconosciute. Allora è necessario aprire a tutte le differenze, che comprendono anche le alterità dentro di sé (Kristeva, 1991), al fine di ricollocare la diversità e le appartenenze multiple nella posizione centrale di componente strutturale di tutte le pratiche educative.

Riferimenti bibliografici

- Abazeri, M. (2022). Decolonial feminisms and degrowth. *Futures*, 136, 102902. Doi: 10.1016/j.futures.2022.102902.
- Augelli, A. (2024). *Dello scarto e del recupero. Per una pedagogia della sostenibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Bahaffou, M. (2020). Écoféminisme decolonial: une utopie?. *AssiégéEs*, 4 settembre.
- Bahaffou, M., & Gorecki, J. (2022). Prefazione all'edizione francese. In D'Eabonne, F., *Il femminismo o la morte. Il manifesto dell'ecofemminismo*. Reggio Calabria: Prospero.
- Bateson, G. (1991). *A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: HarperCollins.
- Bhambra, G.K. (2014). Postcolonial and decolonial dialogues. *Postcolonial studies*, 17(2), pp. 115-121. Doi:10.1080/13688790.2014.966414.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (2007) (Eds.). *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bordo, S. (1987). *The Flight to Objectivity: Essays on Cartesianism and Culture*. Albany: State University of New York Press.
- Caligiuri, M. (2021). *La pedagogia meridiana. Un progetto culturale per il rilancio dell'Italia*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili*. Bologna: EDB.
- Cassano, F. (1996). *Il pensiero meridiano*. Roma-Bari: Laterza.
- Clough, S. (2003). *Beyond Epistemology: A Pragmatist Approach to Feminist Science Studies*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2006). *Millepiani*. Roma: Castelvecchi.
- Duran, J. (1991). *Toward a Feminist Epistemology*. Savage, Md.: Rowman & Littlefield.
- D'Eabonne, F. (2022). *Il femminismo o la morte. Il manifesto dell'ecofemminismo*. Reggio Calabria: Prospero (ed. or. 1974. *Le féminisme ou la mort*. Paris: P. Horay).
- El Houssi, L. & Sorbera, L. (2013). (Eds.). Femminismi nel Mediterraneo. *Genesis*, XII/1.

- Griffin, S. (1978). *Women and Nature: The Roaring Inside Her*. New York: Harper & Row.
- Guha, R., & Spivak, G.C. (2002) (Eds.). *Subaltern Studies. Modernità e postcolonialismo*. Verona: Ombre corte.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), pp. 575-99. Doi: 10.2307/3178066.
- Haraway, D. (2003). *The Companion Species Manifesto: Dogs, People, and Significant Otherness*. New York: Prickly Paradigm Press.
- Kristeva, J. (1991). *Strangers to Ourselves*. New York: Colombia University Press.
- Irigaray, L. (1990). *Questo sesso che non è un sesso*. Milano: Feltrinelli.
- Irigaray, L. (2002). *Between east and west: From singularity to community*. New York: Columbia University Press.
- Lopez, A.G. (2019). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Marcomin, F., & Cima, L. (2017) (a cura di). *L'ecofemminismo in Italia. Le radici di una rivoluzione necessaria*. Padova: Il Poligrafo.
- Merchant, C. (2003). *Reinventing Eden. The Fate of Nature in Western Culture*. London: Routledge.
- Mies, M., & Shiva, V. (2014). *Ecofeminism*. New York: Zed Books.
- Mies, M. (1986). *Patriarchy and Accumulation On a World Scale: Women in the International Division of Labour*. London: Zed Books Ltd.
- Milani, L., come Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Næss, A. (1995). (The) Deep Ecology 'Eight Points' Revisited. In G. Sessions (ed.). *Deep Ecology for the 21st Century* (pp. 213-221). Boston: Shambala.
- Nakata, M., Nakata, V., Keech, S., & Bolt, R. (2012). Decolonial goals and pedagogies for Indigenous studies. *Decolonization: Indigeneity, education & society*, 1(1), pp. 120-140.
- Plumwood, V. (1993). *Feminism and the Mastery of Nature*. London-New York: Routledge.
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: ed. Cátedra.
- Said, E.W. (1978). *Orientalism*. New York: Random House.
- Serafini, P. (2021). A decolonial, ecofeminist ethic of care. *Social Anthropology*. 29,(1), pp. 222-224. European Association of Social Anthropologists. Doi: 10.1111/1469-8676.12998.
- Sheldon, R. (2015). Form/Matter/Chora. Object-Oriented Ontology and Feminist New Materialism. In R. Grusin (Ed.). *The Nonhuman Turn* (pp. 193-222). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Shiva, V. (1988). *Staying Alive. Women, Ecology and Development*. London: Zed Books.
- Spivak, G.C. (1988). Can the Subaltern Speak?. In Grossberg L. (ed.). *Marxism and the Interpretation of Culture* (271-313). Basingstoke: Macmillan.

- Strongoli, R.C. (2023). Per un'educazione ecofemminista. Pluralismo delle differenze ed educazione alla pace. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*. 13(1), pp. 242-257. Doi: 10.30557/MT00259.
- Strongoli, R.C. (2021). *Verso un'ecodidattica. Tempi, spazi, ambienti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Tafalla, M. (2019). *Ecoanimal: una estética plurisensorial, ecologista y animalista*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Treccani Vocabolario online. Voce *Nord*. Testo disponibile al sito: <https://www.treccani.it/vocabolario/nord/>. Data di consultazione 10.03.2024.
- Treccani Vocabolario online. Voce *Sud*. Testo disponibile al sito: <https://www.treccani.it/vocabolario/nord/>. Data di consultazione 10.03.2024.
- Vergès, F. (2019). *Un féminisme décolonial*. Paris: La Fabrique,
- Vidal, C., & Benoit-Browaeys, D. (2005). *Cerveau, Sex & Pouvoir*. Paris: Edition Belin.
- Warren, K. (2000). *Ecofeminist Philosophy. A Western Perspective on What It Is and Why It Matters*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Walsh, C.E. (2020). Decolonial learnings, askings and musings. *Postcolonial Studies*, 23(4), pp. 604-611. Doi: 10.1080/13688790.2020.1751437.
- Zabonati, A. (2012) (a cura di). Ecofemmismo/Ecofeminism. Numero monografico di *Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile*.

Il contributo delle visioni femministe decoloniali alla ricerca educativa

di *Martina Capaccioli*

Riassunto

Quali sono gli interrogativi epistemologici e metodologici che gli studi femministi decoloniali possono porre alle scienze dell'educazione? Questa la domanda di ricerca da cui prendono avvio le riflessioni proposte nel presente contributo. Il lavoro si posiziona dentro una filiera multidisciplinare che raccoglie a) le sollecitazioni provenienti da alcune delle principali voci che offrono letture decoloniali degli studi femministi e b) quelle traiettorie di analisi emergenti che stanno coniugando la ricerca educativa con le sollecitazioni provenienti da queste studiose. L'ipotesi è quella secondo cui il pensiero femminista decoloniale possa fornire chiavi interpretative e strategie d'azione per pensare a traiettorie d'indagine e modelli di intervento educativi che tematizzano i limiti dell'oggettività e dell'universalità delle categorie interpretative dominanti prodotte dal pensiero occidentale.

Parole chiave: ricerca educativa, epistemologie marginali, femminismo decoloniale, pensiero pluriversale.

Decolonial feminist views' contribution to educational research

Abstract

What are the epistemological and methodological questions that decolonial feminist studies may pose to the educational sciences? This research question leads to the reflections proposed in this contribution. The paper is positioned within a multidisciplinary trajectory that brings together (a) the solicitations coming from some of the leading voices offering decolonial readings of feminist studies and (b) those emerging lines of analysis that combine educational research with the stimuli from these scholars. The hypothesis is that decolonial feminist studies can provide interpretive keys and action strategies for thinking about inquiry trajectories

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2024

Doi: 10.3280/erp1-2024oa18299

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –

No Derivatives License. For terms and conditions of usage

please see: <http://creativecommons.org>

and educational intervention models that thematize the limits of objectivity and universality of the dominant interpretive categories produced by Western thinking.

Keywords: educational research, marginal epistemologies, decolonial feminism, pluriversal thinking.

First submission: 11/07/2024, *accepted:* 15/07/2024

Introduzione

Questo articolo si ancora alle riflessioni proposte da quelle linee di pensiero emergenti che, all'interno del dibattito sugli studi sull'educazione, si stanno occupando di tematizzare il contributo che le epistemologie marginali (hooks, 1990) possono fornire all'analisi dei processi di apprendimento e formazione nei vari contesti di vita e di lavoro (Cfr. Bracci, 2024; Burgio, 2022; Fabbri, 2024; Muraca, 2017; Zoletto, 2023). Con epistemologie marginali si vuol fare riferimento ad un ampio movimento multiprospettico che, pur nell'eterogeneità del campo, vede l'intrecciarsi di voci impegnate nella messa in discussione dell'oggettività e dell'universalità delle categorie interpretative dominanti prodotte dal pensiero occidentale e moderno¹.

Avvicinarsi a questi punti di vista può significare aprire uno spazio di riflessione dove mettere in luce i limiti di quella visione sistemica del mondo che prevede un unico protagonista e motore della società: il soggetto occidentale (Borghini, 2020). E che per contrapposizione definisce gli "altri non-occidentali" come subordinati secondo una logica etnocentrica. Suggestisce di discutere e tematizzare i rischi dell'affermarsi di questo immaginario simbolico e materiale come elemento sempre più familiare, uguale solo a se stesso e ritenuto necessario ad ogni pratica socioculturale (Braidotti, 2013).

Le linee di ricerca che in ambito educativo stanno dialogando con questi posizionamenti si interrogano su quale sia l'idea a cui facciamo riferimento quando parliamo di soggetto che apprende (È un uomo? Una donna? A quale

¹ Tra le epistemologie marginali è possibile comprendere le visioni femministe e intersezionali (Crenshaw, 1989; 2017; hooks, 2015; Davis, 1981; Anthias & Yuval-Davis, 1992), quelle postcoloniali (Fanon, 1952; 1961; Spivak, 1988; 1999; Said, 1979; 1993; Bhabha, 1994) e decoloniali (Quijano, 2014; Dussel, 2014; Lugones, 2010), gli studi sulla *Critical Race Theory* (Delgado & Stefancic, 2012) e sulla *Whiteness* (Du Bois, 2010, Bonilla-Silva, 2014; Feagin, 2020). Sono ambiti di ricerca che, con accenti diversi, contribuiscono nell'espone i meccanismi che si situano alla base del sistema di discriminazioni, più o meno implicite, incorporato nel tessuto sociale del presente.

classe sociale appartiene? È eterosessuale? È bianco?), su come le nostre colusioni con le pratiche di razzializzazione, incorporate nelle esperienze quotidiane, influenzano gli apprendimenti e i modi con cui vengono indagati, su quale sia il ruolo delle dinamiche di potere dentro tali processi, sul perché siano coinvolte queste dimensioni e come contenerle (Bracci, 2024; Fabbri, 2024; Fabbri *et al.*, 2023).

All'interno di questo scenario, l'obiettivo è quello di esplorare quali indicazioni e contributi possono emergere dall'analisi del pensiero femminista decoloniale (Anzaldúa, 2015; Borghi, 2020; Lorde, 1984; Lugones, 2010) per comprendere come facilitare traiettorie di sviluppo emergenti e non universali, situate e non neutrali, plurali e non binarie, in contesti educativi e di apprendimento.

Prima di entrare nel cuore delle riflessioni proposte si ritiene significativo seguire l'esempio di Stephen Brookfield (2003) ed esplicitare le contraddizioni che possono originare dalla lettura che una giovane ricercatrice bianca e occidentale può fornire del lavoro di studiose femministe decoloniali. Brookfield (2003) mette in guardia sul fatto che

tentativi ben intenzionati degli accademici bianchi di celebrare le posizioni intellettuali dei non bianchi possono facilmente inasprirsi fino a puzzare di colonialismo benigno e di falsa empatia. [...] I tentativi dei bianchi di ampliare la gamma dei discorsi sull'educazione degli adulti possono anche servire perversamente a sottolineare la legittimità implicita dell'eurocentrismo, collocando le posizioni divergenti come alternative. Poiché un'alternativa esiste solo in relazione a un centro, i tentativi di celebrare una gamma di tradizioni razzializzate che includono il centro bianco eurocentrico saranno sempre visti come altri esotici, mai come la naturale corrente principale (p. 213).

Per queste ragioni è importante riconoscere che il bagaglio occidentalocentrico che chi scrive si porta sulle spalle influenza inevitabilmente i processi di costruzione delle categorie interpretative con cui si attribuisce significato al mondo e con cui viene costruito il proprio approccio alla ricerca (Brookfield & Hess, 2021; Fabbri *et al.*, 2023; Paxton, 2010). Al fine di cercare di ridurre l'impatto di forme di colonizzazione epistemica e di interpretazioni cognitivamente cieche, i seguenti paragrafi cercheranno di evidenziare soprattutto le parole delle studiose chiamate in causa (Brookfield, 2003).

Colonialità di genere e decolonialità femministe

Le visioni decoloniali si inseriscono all'interno della geografia di prospettive che hanno dato il proprio contributo per portare alla luce come modernità

e colonialismo ci hanno consegnato un orizzonte epistemico generatore di alterità dualistiche ed escludenti, che respinge «l'ibridità, la molteplicità, l'ambiguità, e la contingenza delle forme concrete della vita» (Castro-Gomez, 2014, p. 97).

La significatività di questo campo di studi è strettamente legata alle sue origini. Infatti, questa linea di pensiero, che nasce negli anni Novanta del XX secolo in America Latina, ritaglia da tale specificità una particolare ottica il cui punto di partenza è la messa in discussione di quel sistema-mondo che ci condiziona materialmente nel rischiare di riprodurre logiche di marginalizzazione e discriminazione situate, che spesso agiscono in maniera tacita e “normalizzata” nelle nostre pratiche quotidiane (Bonilla-Silva, 2014; Essed, 1991).

Questo viene fatto rivendicando uno spostamento del punto di vista che restituisca rilevanza alle conoscenze prodotte in quel territorio divenuto primo laboratorio del colonialismo (Muraca, 2017). Così, la prospettiva decoloniale si vuole caratterizzare come traiettoria che lavora alla formulazione di nuove proposte per decostruire i presupposti coloniali, utilizzando linguaggi, riflessioni, epistemologie e pratiche fino a quel momento marginalizzate, escluse o rese invisibili (Dussel, 2014; Borghi, 2020).

Rachele Borghi (2020) sottolinea come

la prospettiva decoloniale non dice al mondo occidentale guardate anche noi, fateci parlare, prendeteci in considerazione [come sembrerebbe fare Gayatri Chakravorty Spivak (1988) nel suo celebre “*Can the Subaltern Speak?*”]. Farlo sarebbe rimettere al centro l'Occidente della formula *The west and the rest*. No. Le teorie decoloniali parlano, dicono, affermano, enunciano, denunciano. Se si rivolgono all'Occidente è per dirgli: «Ehi, ti svelo un segreto, non ci sei solo tu...» (p. 72).

È uno scenario che ci invita a porsi di fronte alle contraddizioni, alle distorsioni che risiedono tacitamente nei consolidati processi di produzione della conoscenza (Fabbri, 2024).

Dentro il *framework* decoloniale le posizioni femministe puntano i riflettori sull'analisi delle modalità con cui le strutture coloniali hanno influenzato, e continuano a influenzare, il dibattito sulle questioni di genere (Borghi, 2020; Lugones, 2010). Ad esempio, Maria Lugones (2010), con il costrutto di colonialità di genere, esplora i meccanismi che hanno consentito al sistema di oppressione coloniale di subalternizzare le donne attraverso i processi combinati di razzializzazione, colonizzazione, esplosione capitalistica ed eterosessualismo (Lugones, 2010, p. 747). In altre parole, la colonialità di genere «è ciò che si trova nell'intersezione di genere/classe/razza come costrutti centrali del sistema di potere mondiale» (Lugones, 2010, p. 746) e deve essere necessariamente compresa attraverso un'analisi intersezionale

(Crenshaw, 2017) che prenda in considerazione come queste diverse forme di oppressione si intersecano, si rafforzano a vicenda e agiscono insieme.

L'invito che ricercatrici, ricercatori e *practitioners* impegnati nella costruzione di traiettorie di apprendimento ed emancipazione all'interno di setting educativi possono cogliere da questa traiettoria è quello di riconoscere la complessità dei propri oggetti di studio e intervento. Consente di problematizzare teorie e metodologie che hanno coniugato modelli educativi secondo una sola delle categorie che contribuiscono a definire l'identità delle persone e le discriminazioni che agiscono sulle loro storie, sulle loro esperienze e sui loro corpi (Anthias & Yuval-Davis, 1992; Crenshaw, 2017; hooks, 2015; Lorde, 1984; Lugones, 2010).

Quando Maria Lugones (2010) afferma che «il sistema di genere non è solo gerarchico ma anche razzialmente differenziato» (p. 748) sta parlando anche di come gli stessi studi di genere siano «impregnati di una colonialità tanto più difficile da individuare quanto più nascosta dall'idea dell'unità e omogeneità delle donne come gruppo, senza razza e senza classe» (Borghi, 2020, p. 128). Audre Lorde (1984) si chiede «cosa significa quando gli strumenti del patriarcato razzista sono usati per esaminare i frutti di quello stesso patriarcato?» (p. 112). E subito dopo si risponde: «significa che solo i più esigui margini di cambiamento sono possibili e consentiti» (p. 112).

È un aspetto che riguarda anche le pedagogie femministe. Chi si occupa di processi educativi chiamando in causa l'epistemologia femminista potrebbe correre il rischio di produrre quadri teorici, pratiche di ricerca e di intervento riduttivi, che derivano dal pensare alla donna come a un soggetto universale (Bracci, 2024; Fabbri, 2024). Avvicinarsi al pensiero femminista decoloniale ci invita a mettere in discussione l'assolutizzazione di una parte del femminismo nato in occidente, evidenziando come questa visione non possa essere associata indistintamente a tutti i contesti di vita. Questo perché ogni posizionamento - in questo caso quello di studiosi bianche, occidentali, accademiche e benestanti - influenza il nostro modo di vedere il mondo, di immaginarlo, di pensare il processo di emancipazione (Borghi, 2020, p. 150) e non è generalizzabile (Lorde, 1984; Crenshaw, 2017; hooks, 2015). Da un punto di vista decoloniale, gli studi femministi sono pensati come una pratica che punta i riflettori su quella teoria contenuta nei testi che provengono dai margini (hooks, 1990) perché mette in luce gli effetti che le dinamiche di potere hanno sui processi di costruzione della conoscenza (Borghi, 2020; Braidotti, 2013; Fabbri, 2024).

A partire dall'esperienza per trovare “la luce nell'oscurità”

Gli strumenti di intervento e decostruzione che emergono dalle riflessioni

delle femministe decoloniali sono eterogenei come eterogenee sono le loro storie ed esperienze di vita. Proprio queste esperienze divengono primo dispositivo per costruire la decolonialità femminista e le sue azioni (Lorde, 1984; Hooks, 1990). I corpi di queste scienziate hanno abitato lo spazio del margine, della frontiera, degli interstizi ed è da queste posizioni che hanno trasformato situazioni di svantaggio in punti di vista produttori di sapere (Borghi, 2020). Solo per fare due esempi tra i tanti, si pensi a Gloria E. Anzaldúa, scrittrice chicana e teorica femminista-queer nata nel Sud del Texas, che delinea il suo pensiero a partire dalle triplici forme di discriminazione subite in quanto donna lesbica di origini messicane, vissuta in luoghi dove la supremazia bianca era la norma. Oppure a Audre Lorde, poetessa e teorica femminista nera e queer, che ha scritto il suo saggio *“Gli strumenti del padrone non smantellano mai la casa del padrone”* (1984) a seguito della sua partecipazione ad un convegno distinto da una rimarcata sottorappresentazione delle voci nere femministe e queer.

Queste autrici parlano di loro stesse per descrivere un impianto epistemologico. E spesso non scrivono da una singola posizione disciplinare (Anzaldúa, 2015). Anzaldúa (2015) spiega così il suo approccio:

nel tradurre in azione il legame di alcune immagini e concetti e il mio vissuto e la mia psiche, fondo narrazione personale e discorso teorico, abbozzi autobiografici e prosa teorica. Creo un genere ibrido [...]. È un modo di inventare e produrre conoscenza, significato e identità attraverso le iscrizioni del sé (p. 49)

Raccogliere il contributo metodologico delle teorizzazioni femministe decoloniali invita a dare valore all’esperienza situata, ai vissuti, alle teorie e alle pratiche incarnate, e collocarsi all’interno di quella tradizione che porta al centro il loro ruolo nei processi di apprendimento e costruzione della conoscenza (Fabbri, 2007; Leave, 2019; Lave & Wenger, 1991).

Così come all’interno del dibattito sugli studi sull’educazione alcuni filoni di ricerca stressano una visione dell’apprendimento di tipo relazionale, costruttiva, sociale e legata a processi di partecipazione ad attività inscritte all’interno di comunità o aggregazioni informali (Fabbri, 2007; Leave, 2019; Lave & Wenger, 1991; Bracci, 2017), anche il pensiero femminista decoloniale evidenzia la forza dell’interdipendenza, della comunità, della relazione tra forze differenti nella promozione del cambiamento (Lorde, 1984). I processi di costruzione di una conoscenza emancipativa sono pensati come processi di elaborazione collettiva. L’apprendimento che porta al cambiamento si tematizza come un’attività sociale. Non si tratta di processi individuali, ma di traiettorie entro le quali mappare i terreni di connessione materiale dove

scoprire, riconoscere e nominare, da diversi punti di comunità marginalizzate, modi alternativi di vedere il mondo (Anzaldúa, 2015; hooks, 2015).

Il pensiero femminista decoloniale apre un dibattito in cui si sollecita a interrogare i territori della conoscenza situata a partire da forme di pensiero che sappiano farsi carico dell'ambiguità e del conflitto che abita identità individuali e di gruppo complesse, multiple, dissonanti, non ordinarie: «a volte ciò che cresce attorno a un fastidio o una ferita può produrre una perla di grande intuizione, una teoria» (Anzaldúa, 2015, p. 44). Ferita (Anzaldúa, 2015), dolore (Hooks, 1990), rabbia (Lorde, 1984) sono tre modi per parlare di quel complesso luogo di enunciazione da cui possono originare le vie teoriche, metodologiche e pratiche che lavorano sui processi di decostruzione dei presupposti che sostengono e alimentano sistematicamente l'egemonia di un modello socio-culturale di elaborazione della conoscenza basato su assunti etnocentrici e razzializzanti.

Sviluppare pratiche pluriversali per abitare le frontiere

Tra i lasciti più resistenti che il progetto coloniale ha consegnato alla nostra contemporaneità vi sono quelle forme di pensiero binario (Braidotti, 2013) che spesso assimiliamo inconsapevolmente nel corso dell'esperienza (Mezirow, 2003). Si tratta di modalità essenzializzanti di ragionamento che operano per contrapposizioni dualistiche gerarchicamente organizzate, in cui un elemento è contraddistinto da caratteristiche positive mentre la sua alterità «è definita come la controparte negativa e speculare» (Braidotti, 2013, p. 18). Nella visione decoloniale i binarismi uomo/donna, ricco/povero, bianco/nero, centro/margine nascono al fine di ordinare tutto ciò che era altro dalla razionalità coloniale e bianca per invisibilizzarlo, escluderlo o marginalizzarlo.

Possono determinare il modo in cui leggiamo gli eventi durante la vita quotidiana, durante quella lavorativa come professioniste e professionisti dell'educazione oppure durante le attività di ricerca, quando siamo impegnate/i nei processi di costruzione della conoscenza in contesti educativi e di apprendimento. Se si pensa al mondo dell'educazione e della formazione altre dicotomie possono essere: teoria/pratica, educatore/educando, ricercatore/*practitioner*.

Apprendere a pensare e agire lasciandosi alle spalle logiche binarie è una delle azioni promosse come traiettoria di trasformazione decoloniale (Anzaldúa, 2015; Borghi, 2020; Bracci, 2024). I processi di decolonizzazione del pensiero che queste autrici descrivono sono metodi rigorosi che prevedono momenti di disapprendimento, coscientizzazione e trasformazione orientati

a mettere in discussione i paradigmi dominanti, i nostri privilegi, l'architettura cognitiva che sorregge i nostri posizionamenti di esclusione e marginalizzazione (Borghi, 2020; Capaccioli & Fabbri, 2024). In contesti educativi possono essere assunti come indirizzi metodologici fondati sull'idea che l'apprendimento possa portare al cambiamento e all'emancipazione quando consente anche di analizzare e mettere in discussione le implicazioni degli assunti coloniali implicitamente assimilati (Bracci, 2024; Brookfield & Hess, 2021; Fabbri, 2024).

La via di accesso per guadagnare la capacità di ragionare in modo non-binario viene vista nella possibilità di entrare in uno spazio definito come pluriversale (Grosfoguel in Borghi, 2020). Assumere uno sguardo di questo tipo pone le condizioni affinché i fenomeni vengano analizzati a partire da più prospettive aventi origini differenziate (Borghi, 2020), così da accedere a fonti e forme di sapere eterogenee. Alla base di un'idea pluriversale della conoscenza, la realtà viene costruita come caleidoscopica, come un arcipelago di punti di enunciazione che non ha né centri né periferie (Borghi, 2020, p. 39).

La differenza non deve essere solo tollerata, ma vista come una riserva di quelle necessarie polarità, tra le quali la nostra creatività può fare scintille come una dialettica. Solo allora la necessità dell'interdipendenza cessa di essere minacciosa. Solo all'interno di quella interdipendenza di forze differenti, riconosciute e uguali, il potere di cercare nuovi modi di essere nel mondo diventa generativo, e con esso il coraggio e il sostegno per agire senza modelli prestabiliti (Lorde, 1984, pp. 112-113).

Per Gloria E. Anzaldúa (2015) aprirsi a queste modalità conoscitive implica apprendere come abitare uno spazio di frontiera definito *nepantla*. Il *nepantla* è un terreno cognitivo e materiale in cui le categorie socioculturali, etniche, di genere, di classe non sono fisse ma mutevoli. Sostando in questo spazio è possibile apprendere come interpretare la realtà attraverso prospettive multiple senza scegliere da quale parte stare, accettandone le contraddizioni e i paradossi (Anzaldúa, 2015).

Il *nepantla* è lo spazio di mezzo, il luogo e il simbolo della transizione. Nel *nepantla* capiamo che le realtà collidono [...]. Lacerate tra le possibilità, cerchiamo di trovare una qualche armonia tra i remolinos [vortici] di visioni del mondo molteplici e conflittuali: dobbiamo imparare a integrare ognuna di queste prospettive (Anzaldúa, 2015, pp. 66-67).

Il costrutto di *nepantla* ci può aiutare a pensare che forme nuove di costruzione della conoscenza possano essere plausibili, e che non necessariamente annullino quelle consolidate perché si posizionino al loro fianco. «Da quel momento in poi vedi il mondo con due insiemi di occhi, con una visione duplice» (Anzaldúa, 2015, p. 106). Aiuta a pensare che è possibile svincolare le identità da significati che non possono più contenerle e dividerle. Che dal disorientamento che questo provoca possa emergere creatività e trasformazione (Anzaldúa, 2015).

Vivendo in una società multiculturale non facciamo che sconfinare nei reciproci mondi. Esistiamo nelle tasche l'una dell'altra, occupiamo i territori l'una dell'altra, viviamo in stretta prossimità e intimità l'una dell'altra a casa, a scuola e al lavoro. Siamo vicendevolmente complici - noi e loro (Anzaldúa, 2015, p. 150).

Non significa solo apprendere a riconoscere e accettare le differenze tra le proprie modalità di significazione e le modalità utilizzate da altre persone, ma entrare in connessione con più prospettive, più categorizzazioni identitarie e saper navigare in mezzo a questi mondi (Anzaldúa, 2015).

Chiamando in causa il costrutto di rizoma di Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980), dal quale riprende alcune analogie, Anzaldúa descrive le forme di pensiero che prendono vita nel *nepantla* attraverso la metafora dell'albero della vita. L'immaginario della sua conformazione rappresenta le eterogenee sfaccettature e ramificazioni che possono comporre le prospettive con cui leggere la realtà (Anzaldúa, 2015). È una figura non lineare che enfatizza la molteplicità e la connettività tra i suoi elementi. Offre un modo più flessibile e inclusivo di immaginare e pensare relazioni, strutture e processi (educativi), proponendo una visione della conoscenza, delle identità e della realtà che è dinamica, interconnessa e in continua evoluzione.

Aperture conclusive

In questo articolo sono state prese in esame alcune questioni connesse ai processi di apprendimento e di produzione della conoscenza che consentono lo sviluppo di forme di pensiero capaci di tematizzare le pluralità e le differenze che caratterizzano la vita quotidiana delle persone. La lente attraverso cui sono state approfondite le riflessioni proposte si ancora ai contributi di studiose che si sono impegnate a costruire prospettive e linee di ricerca che hanno dato vita al femminismo decoloniale (Anzaldúa, 2015; Borghi, 2020; hooks, 1990; 2015; Lorde, 1984; Lugones, 2010).

Chiedersi in che modo queste linee di pensiero possano contribuire dentro il dibattito sugli studi dell'educazione ha consentito di esplorare traiettorie, pratiche e strumenti che dessero rilevanza ai saperi empiricamente situati, a quelli incarnati nell'esperienza e a modelli di ricerca/intervento pluriversali, cioè capaci di connettere e far coesistere una molteplicità di conoscenze, valori, identità e pratiche in modo non lineare e potenzialmente contraddittorio (Bracci, 2024; Fabbri, 2024).

Soprattutto, avvicinarsi al pensiero femminista decoloniale significa – in primo luogo per chi scrive – fare i conti con i condizionamenti etnocentrici, di genere, di classe che implicitamente agiscono all'interno dei sistemi di azione a cui prendiamo parte (Lugones, 2010). I temi introdotti dalle epistemologie femministe decoloniali pongono interrogativi complessi, domande aperte che ci invitano alla partecipazione a un confronto con quelle voci che dai margini portano alla luce le nostre distorsioni coloniali (hooks, 1990).

Riferimenti bibliografici

- Anthias, F., & Yuval-Davis, N. (1992). *Racialized Boundaries. Race, Nation, Gender, Colour and Class and the Anti-Racist Struggle*. London: Routledge.
- Anzaldúa, G.E. (2015). *Light in the Dark/Luz en lo Oscuro. Rewriting Identity, Spirituality, Reality*. Durham: Duke University Press (trad. it. *Luce nell'oscurità/Luz en lo oscuro. Riscrivere l'identità, la spiritualità, la realtà*. Meltemi, Milano, 2022).
- Bhabha, H.K. (1994). *The Location of Culture*. London-New York: Routledge.
- Bonilla-Silva, E. (2014). *Racism without racists. Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America* (4th ed.). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.
- Bracci, F. (2017). *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: Unicopli.
- Bracci, F. (2024). Epistemologia postumana della pratica trasformativa. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & P. Malavasi (Eds.). *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani. Junior Conference*, (pp. 544-551). Lecce: PensaMultimedia.
- Braidotti R. (2013). *The posthuman*. New York: John Wiley and Sons (trad. it. *Il postumano*. Vol 1. *La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*, DeriveApprodi, Roma, 2014).
- Brookfield, S. (2003). The praxis of transformative education. *African American Feminist Conceptualizations. Journal of Transformative Education*, 1(3), pp. 212-226. Doi: 10.1177/1541344603001003003.
- Brookfield S.D., & Hess M.E. (2021). *Becoming a White Antiracist. A Practical Guide for Educators, Leaders and Activists*. Sterling: Stylus.

- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'interculturalità*. Milano: FrancoAngeli.
- Capaccioli, M., & Fabbri, L. (2024). Coltivare sguardi pluriversali. Esperienze didattiche in corso. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 9(1), pp. 72-85.
- Castro-Gomez, S. (2014). Scienze sociali, violenza epistemica e il problema dell'invenzione dell'altro. In G. Ascione (Ed.). *America latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti* (pp. 97-117). Salerno: Edizioni Arcoiris.
- Crenshaw, K.W. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1, pp. 139-168.
- Crenshaw, K.W. (2017). *On Intersectionality: Essential Writings*. New York: The New Press.
- Davis, A.Y. (1981). *Women, Race & Class*. New York: Random House. (trad. it. *Donne, razza e classe*. Edizioni Alegre, Roma, 2018).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie*. Paris: Les Éditions de Minuit (trad. it. *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*, Orthotes, Napoli-Salerno, 2017).
- Delgado, R., Stefancic, J., & Harris, A. (2012). *Critical Race Theory: An Introduction* (2nd ed). New York: NYU Press.
- Du Bois, W.E.B. (2010). *Sulla linea del colore. Razza e democrazia negli Stati Uniti e nel mondo*. Bologna: il Mulino.
- Dussel, E. (2014). Sistema-mondo e transmodernità. In G. Ascione (Ed.). *America latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti*, (pp. 45-72). Salerno: Edizioni Arcoiris.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. London: SAGE.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., Bracci, F., Bosco, N., & Capaccioli, M. (2023). Divenire ricercatrici bianche antirazziste e femministe. Sviluppare competenze di pensiero critico-riflessivo, decoloniale e sovversivo. *Pedagogia & Vita*, 81(2), pp. 25-34.
- Fabbri, L. (2024). Gli artefatti sociomateriali come paradigmi educativi. In J. Magrini, & M. Parente (Eds.). *Educazione zeroesi: Sistema integrato e poli per l'infanzia. Riflessioni e confronti a partire dall'esperienza formativa toscana* (pp. 108-115). Firenze: Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza.
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Paris: Seuil (trad. it. *Pelle nera, maschere bianche*, Marco Tropea, Milano, 1996).
- Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*. Paris: Maspero (trad. it. *I dannati della terra*. Einaudi, Torino, 2007).
- Feagin, J. R. (2020) *The White Racial Frame. Centuries of Racial Framing and Counter-Framing* (3rd ed.). New York-Abingdon: Routledge.
- hooks, b. (1990). *Yearning. Race, Gender, and Cultural Politics*. Boston: South End Press.

- hooks, b. (2015). *Ain't I a Woman. Black Women and Feminism*. New York-Abingdon: Routledge.
- Lave, J. (2019). *Learning and Everyday Life. Access, Participation, and Changing Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson, Trento, 2006).
- Lorde, A. (1984). *Sister Outsider. Essay and Speeches*. New York: Crossing Press (trad. it. *Sorella outsider. Scritti politici*. Meltemi, Milano, 2022).
- Lugones, M. (2010). Toward a Decolonial Feminism. *Hypatia*, 25(4), pp. 742-759. Doi: 10.1111/j.1527-2001.2010.01137.x.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Muraca, M. (2017). Generare sapere dalla differenza coloniale. Orizzonti pedagogici decoloniali. *Civitas Educationis*, 7(1), pp. 133-150.
- Paxton, D. (2010). Transforming White Consciousness. In V. Sheared, J. Johnson-Bailey, S.A.J. Colin III, E. Peterson, S.D. Brookfield, & Associates (Eds.). *The Handbook of Race and Adult Education* (pp. 119-131). San Francisco: Jossey-Bass.
- Quijano, A. (2014). Colonialità del potere ed eurocentrismo in America Latina. In G. Ascione (Ed.). *America latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti* (pp. 73-96). Salerno: Edizioni Arcoiris.
- Said, E.W. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Said, E.W. (1993). *Culture and Imperialism*. New York: Knopf.
- Spivak, G.C. (1988). *Can the Subaltern Speak?*. London: Macmillan.
- Spivak, G.C. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge: Harvard University (trad. it. *Critica della ragione postcoloniale. Verso una storia del presente in dissolvenza*. Meltemi, Roma, 2004).
- Zoletto, D. (2023). Riflessività postcoloniale e ricerca pedagogica nei contesti ad alta complessità socioculturale. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 139-150. Doi: 10.3280/erp1-2023oa15883.

Dal margine al centro: un itinerario riflessivo per un'epistemologia dell'(in)giustizia di genere e una pedagogia femminista

di *Cristina Boeris, Federica Matera**

Riassunto

La violenza sulle donne sta assumendo la forma di un vero e proprio femmigenocidio che viene perpetrato a livello globale (Segato, 2023), una “guerra contro le donne” che non si può più interpretare come singoli episodi della sfera privata ma come frutto di un patriarcato sistemico e di un “mandato di mascolinità” (Segato, 2015) che ha le sue radici nella cultura Illuminista e Coloniale. La deprivatizzazione della violenza sulle donne porta a interrogare il rapporto tra genere, razza e classe nelle discriminazioni intersezionali (Crenshaw, 1989), con un focus sulla necessità di riportare l’attenzione sul tentativo di “esternalizzazione” della violenza sulle donne da parte del mainstream e sul nesso che sussiste tra colonialità e verticalizzazione dei rapporti in relazione al sessismo interiorizzato (hooks, 2021) che, trascendendo il rapporto uomo-donna, dimostra la gravidanza formativa del modello patriarcale e l’esigenza di problematizzare le dicotomie e l’ideologia del gender. Per far emergere le complesse strutture oppressive che discendono dal modello patriarcale, bisogna percorrere un itinerario che, con una modalità riflessiva (Nuzzaci, 2011), ci porti dal margine al centro (Hooks, 2023), dal tentativo di comprendere le motivazioni della violenza ai costrutti sedimentati per innescare un processo di coscientizzazione (Freire, 2004) nelle nuove generazioni. Promuovendo una pedagogia femminista, la proposta è di improntare azioni pedagogiche che riportino al centro la cittadinanza come pratica di appartenenza al contesto di vita e come pratica di ampliamento delle possibilità e delle condizioni perché le persone oppresse in seno alla struttura patriarcale coloniale (uomini e donne) possano ri-appropriarsi del centro, acquisendo agency per agire la trasformazione delle strutture di pensiero e di potere sessiste. Per questo è ne-

* Il presente contributo è stato congiuntamente pensato e progettato dalle Autrici. Cristina Boeris è autrice dei paragrafi 1 e 2; Federica Matera è autrice dei paragrafi 3 e 4.

cessario dare corpo alla parola, una parola capace di descrivere lo stato di marginalizzazione e oppressione e possa far emergere, riflessivamente le relazioni di potere per dare vita a visioni alternative di giustizia e di vita buona (Benhabib, 2019).

Parole chiave: Giustizia di genere, violenza di genere, patriarcato, pedagogia femminista, pedagogia decoloniale.

From margin to center: A reflective itinerary for an epistemology of gender (in)justice and a feminist pedagogy

Abstract

Violence against women is taking the form of a real femmigenocide that is being perpetrated globally (Segato, 2023), a “war against women” that can no longer be interpreted as individual episodes of the private sphere but as the result of a systemic patriarchy and a “mandate of masculinity” (Segato, 2015) that has its roots in the Enlightenment and Colonial culture. Deprivation of violence against women leads to questioning the relationship between gender, race and class in intersectional discrimination (Crenshaw, 1989), with a focus on the need to bring attention to the attempt to “outsource” of violence against women by the mainstream and the link that exists between colonialism and verticalization of relationships in relation to internalized sexism (Hooks, 2021) that, transcending the man-women, demonstrates the formative significance of the patriarchal model and the need to problematize the dichotomies and the ideology of gender. To bring out the complex oppressive structures that descend from the patriarchal model, we must follow a pathway that, with a reflective mode (Nuzzaci, 2011), takes us from the margin to the center (hooks, 2023), from the attempt to understand the motivations of violence to the constructs sedimented to trigger a process of awareness (Freire, 2004) in the new generations. Promoting a feminist pedagogy, the proposal is to base pedagogical actions that bring citizenship back to the center as a practice of belonging to the context of life and as a practice of expanding the possibilities and conditions because oppressed people within the patriarchal colonial structure (men and women) can re-appropriate the center, acquiring agencies to act to transform the structures of thought and sexist power. For this reason, it is necessary to give substance to the word, a word capable of describing the state of marginalization and oppression and that can reflexively bring out the relationships of power to give life to alternative visions of justice and good life (Benhabib, 2019).

Keywords: Gender justice, gender violence, patriarchy, feminist pedagogy, decolonial pedagogy.

First submission: 23/04/2024, accepted: 23/06/2024

Comprendere le radici epistemologiche dell'ingiustizia di genere

Il pensiero delle donne incide sulle teorie politiche e sulle teorie della giustizia in quanto esse sono protagoniste di una storica oppressione che le ha viste accomunate al punto di vista degli oppressi, degli emarginati, delle minoranze in genere. La consapevolezza dell'oppressione rende le donne maggiormente sensibili ai problemi della giustizia, analizzati con lo sguardo di chi è, comunque, minoranza.

La discriminazione della donna, il suo relegamento nella sfera domestica e privata, diventano il paradigma per un approccio teorico ai problemi della giustizia generati da una mentalità che assorbe le differenze, dalla logica di identità che tutto riduce all'unico neutro e impersonale.

L'itinerario che seguiremo parte dalle considerazioni dell'antropologa argentino-brasiliana Rita Segato, esponente del transfemminismo latinoamericano e attivista del movimento *Ni una menos*, movimento che sta assumendo una dimensione internazionale e che sostiene un'azione politica intersezionale che mette in discussione la violenza e l'ingiustizia dalla prospettiva di una posizione situata e radicata, riconoscendo l'intreccio di privilegi e oppressione.

Il testo di Segato "*Contropedagogia de la crueldad*" (2018) ci offre l'occasione per svolgere un esercizio di riflessività inteso come "atteggiamento o postura riflessiva" cioè come «un deliberato processo conoscitivo fondato su una complessa rete di relazioni finalizzate a dare significato alle azioni e a stimolarne delle nuove e volto ad interpretare l'esperienza attraverso la quale noi comprendiamo le ragioni del perché agiamo in un certo modo» (Nuzzaci, 2011, p. 9), riflessività come metodo epistemologico per comprendere il perché interpretiamo il mondo secondo certe categorie e per far emergere il patriarcato sistemico radicato nella nostra cultura e nelle modalità con cui percepiamo la nostra identità come donne, come uomini, come persone che non si identificano in un genere binario. Questo itinerario riflessivo segue la riflessione di Bell hooks, attivista femminista afroamericana che ha affrontato i temi della razza e dell'intersezionalità. Bell hooks si è focalizzata sull'importanza di procedere dal margine al centro e ha recuperato il ruolo della riflessività nel riattualizzare l'esercizio dei gruppi di autocoscienza femminista, vista non più come luogo di sfogo o di terapia ma come azione e scelta collettiva «per comprendere il patriarcato come sistema di dominio, capire come si è istituzionalizzato e in che modo lo si perpetua e lo si mantiene» (Hooks, 2021, p. 41).

Questo itinerario riflessivo si riallaccia al contributo di Seyla Benhabib, filosofa che ha intrecciato i temi del femminismo con quelli della teoria critica della Scuola di Francoforte. La sua teoria politica adotta un approccio

femminista alle questioni tradizionali all'interno della filosofia politica (1992; 2006), propone di sviluppare una teoria critica della visione dell'alterità e offre criteri etico-politici partendo dai problemi pratici e specifici della vita delle donne e delle minoranze.

È necessario far acquisire al concetto di “genere” uno status teorico ed epistemologico capace di decostruire i concetti e i dati acquisiti da associare alla cultura eurocentrica come idea di uguaglianza, cittadinanza, educazione e diritti. Partiamo dalla consapevolezza che «la questione di genere è la pietra angolare, l'asse di gravità dell'edificio di tutti i poteri» (Segato, 2023, p. 29). La differenza di genere, intesa come costruzione sociale e culturale, storica, e quindi soggetta a critiche e cambiamenti; è una manifestazione socialmente determinata della differenza di potere tra uomini e donne misurabile non solo in termini biologici, ma soprattutto in termini culturali, riferendosi alla specificità e concretezza dei diversi modi di essere e di essere nella società dell'uomo e della donna. La definizione di violenza contro le donne per motivi di genere, fornita dai diversi documenti internazionali, che riconoscono e affermano il suo carattere universale e la sua natura strutturale (come coinvolge la società nel suo complesso), è molto ampia, e non sempre inequivocabile: un segno di quanto sia problematico, sia politicamente che soprattutto legalmente (Merli, 2015).

Nella società liquida (Baumann, 2011) anche i ruoli di genere stanno mutando e, crescendo l'emancipazione femminile, la posizione dell'uomo è sottoposta a una “rivoluzione copernicana”: deve dimostrarsi aperto alle nuove forme di mascolinità non tossica ma allo stesso tempo è sottoposto a un “mandato di mascolinità” (Segato, 2018 a, b) che obbliga i maschi a dimostrare forza e potere: fisico, intellettuale, economico, morale. Il mandato della mascolinità si traduce così in un mandato di violenza. Lo stupro non è frutto di una ricerca di piacere erotico, ma una dimostrazione di potere. Potere impotente, ansioso di dimostrare che è, che continua ad essere un uomo. È un messaggio che un uomo manda ad altri uomini: io sono padrone della vita. Non è un fatto eccezionale, che appartiene ad alcuni maschi mostruosi o psicopatici, ma poggia su una base composta da mille violenze quotidiane e trasversali: nel pubblico e nell'intimo, in strada e a casa, nel lavoro e nelle relazioni. La donna non è semplicemente vittima di violenza. Ciò che viene attaccata nella violenza sulle donne è la forza femminile che disubbidisce al mandato della mascolinità, attraverso la capacità di creare vincoli, legami, reti, complicità, empatia e comunità (Gilligan, 1987).

Questo “mandato di mascolinità” è ciò che Segato chiama “la pedagogia della crudeltà” a cui contrappone

una contropedagogia del patriarcato, perché essa si contrappone agli elementi distintivi dell'ordine patriarcale: mandato di mascolinità, corporativismo maschile, bassa empatia, crudeltà, insensibilità, burocratismo, distanziamento, tecnocrazia, formalità, universalità, sradicamento, desensibilizzazione, vincolo limitato. Il patriarcato, come ho già affermato, è la prima pedagogia del potere e dell'espropriazione di valore, su una scala filogenetica come ontogenetica: è la prima lezione di gerarchia, anche se la struttura di tale gerarchia ha mutato nella storia (Segato, 2018b, p. 15).

L'ingiustizia di genere non è solo una questione privata: stupri, *stalking*, disparità salariale, *mansplaining*¹, abusi e molestie sono fenomeni da ancorare in una sfera pubblica e politica, per capire il significato che lega tutti questi atti. Come ci insegna Rita Segato, per comprendere la violenza di genere è necessario “deprivatizzarla”, riconoscendo in essa una matrice storica e culturale radicata nella mentalità coloniale della modernità.

Il pensiero politico dell'era moderna (Boeris & Taglianetti, 2023), pur presentandosi come egualitario, nasconde al suo interno un paradigma binario:

- uomo/donna;
- libero/schiavo;
- buono/cattivo;
- luce/oscurità;
- pubblico/privato.

che propende a favore della sfera maschile e pubblica, andando a generare ciò che Benhabib (2006) definisce “Totalitarismo della sfera pubblica” o “*Gender-sex Sistem*” che disconosce le differenze sessuali relegando la donna nell'ambito del privato-domestico. La Benhabib propone l'assunzione del punto di vista di chi è in una situazione di bisogno come criterio per risolvere le ingiustizie di cui essi sono vittime. La teoria politica acquista quindi una dimensione etica che scaturisce quando si deve raggiungere un accordo in quanto si è infranta un'armonia, un orizzonte etico originario che la Segato individua nel “Mondo-aldea” (Segato, 2015), cioè una società comunitaria, in cui le relazioni sono vive e producono dialogo, solidarietà e

¹ *Mansplaining* è un neologismo sincratico anglofono, formato dal sostantivo *man* abbinato a *splaining*, derivato dal gerundio del verbo *explain* (spiegare), e usato nel contesto del femminismo della quarta ondata, con cui viene definito quell'atteggiamento paternalistico di alcuni uomini (ma non solo) che tendono a commentare o a spiegare a una donna, in un modo condiscendente, troppo semplificato o troppo sicuro di sé “*qualcosa di ovvio, oppure qualcosa di cui lei è esperta, perché pensano di saperne sempre e comunque più di lei oppure che lei non capisca davvero*”, talvolta anche supponendo che, quando un uomo parla, la donna “*deve fermarsi ad ascoltare, magari pure quando ne sa di più*”. Fonte: dictionary.com consultato il 3 marzo 2024.

rispetto per le persone e per la natura (in opposizione alla mentalità di rapina del colonialismo e del capitalismo). Questa dimensione etica è legata alla dimensione utopica, che la Benhabib vede nel cuore della norma come aspirazione profonda non solo alla giustizia, ma alla vita buona.

Il nostro impegno riflessivo vuole evidenziare i limiti di un concetto di giustizia che presuppone un'idea astratta di alterità e di un dibattito politico che esclude qualsiasi tipo di apertura alla dimensione della "vita buona" e delle relazioni comunitarie.

Segato e Benhabib concordano nell'evidenziare che «la storia della sfera pubblica è la storia del patriarcato, inteso come violenza misogina e omofoba che non ha origine nell'ambito sessuale ma interessa il piano del potere (...) ovvero una relazione di genere basta sulla disuguaglianza» (Segato, 2023, p. 34).

Il pensiero della modernità ha costruito una cultura che vede l'altro in modo impersonale e disincarnato, un "altro generalizzato", un essere razionale che ha gli stessi diritti e doveri che assumiamo per noi stessi. Assumendo questa prospettiva, tipica dell'illuminismo moderno, ci asteniamo dall'individualità e dall'identità concreta dell'altro, così che l'altro, proprio come noi, viene visto come un essere che ha bisogni concreti: ciò che costituisce la sua dignità morale, pertanto, non è ciò che lo rende diverso da noi, ma ciò che lo rende uguale a noi, vale a dire la sua razionalità, secondo una prospettiva che trova le sue radici nella storia della filosofia fin dall'antichità ma che trova la sua espressione più forte nel *cogito* cartesiano: un essere fondato sulla sua capacità di pensare, un essere senza storia, senza relazioni, senza genere, ma surrettiziamente maschile. L'Illuminismo ha portato all'affermazione di norme intese come universali (contro i privilegi dell'*Ancien Régime*), ma questo universalismo maschera concezioni particolaristicamente maschili come coloro che hanno prodotto queste norme (Paternò, 2006).

Possiamo opporci a questo totalitarismo con una visione dell'altro che Benhabib chiama "l'altro concreto" (*concrete other*) o "altro incarnato", cioè la comprensione dell'altro nella sua diversità, non ridotta ad un sé impersonale. La prospettiva dell'altro concreto, d'altra parte, ci impone di vedere ogni essere razionale con una storia concreta: un'identità reale ed emotiva, valori e cultura diversi dalla nostra. Nella dicotomia tra "pubblico" e "privato", emerge la tensione tra la non-generalizzabilità dell'individuo e dei suoi bisogni e l'universalità dei principi morali, e, in modo particolare il riconoscimento dell'"utopia" della giustizia in una "topica" della vita buona. L'ambito "domestico" tipico del mondo femminile, è un ambito "politico" in quanto è proprio questo ambito a creare quel tessuto vitale di

relazioni e di valori vissuti, che ci permette di dire significativamente la parola “giustizia”.

Benhabib evidenzia come le questioni di giustizia scaturiscono dalle questioni della vita buona, in quanto nascono da un contesto ben preciso. Questo non significa recuperare l’etica aristotelica della “vita buona”. La posizione della Benhabib non vuole negare affatto la necessità dell’universalismo e afferma più volte nei suoi scritti la grande importanza di tenere fermi i valori della dignità dell’essere umano, di *ogni* essere umano. Ella si muove nella tensione tra l’irriducibilità del soggetto (autonomia kantiana) e originarietà dell’intersoggettività (Noddings, 2013). Il suo vuole essere un correttivo proprio perché le teorie universaliste non cadano in lacune che le rendano incoerenti e poco incisive sulla realtà sociale. Essa punta a un processo di riconoscimento che richiede di andare oltre le asserzioni normative e le sanzioni istituzionali tipiche di una sfera particolare.

Un ulteriore chiarimento ci sembra necessario per esplicitare la posizione della Benhabib nei confronti della tradizione liberale: indubbiamente ella riconosce i pregi del liberalismo, pregi che storicamente hanno portato alla situazione democratica attuale, al riconoscimento della libertà e della dignità individuale, però riconosce anche che l’individualismo dominante è frutto di una perversa versione del pensiero liberale e vede la necessità di un nuovo consenso etico non basato su fondamenta contrattualistiche, ma sulla effettiva e piena partecipazione di tutti, con le loro differenze specifiche. L’attenzione liberale per l’autenticità e l’individualità ha portato alla convinzione dell’esistenza parallela di una sfera sociale neutrale e universale, cioè la sfera civica dello spettatore imparziale (Milani & Boeris, 2018). Le questioni di giustizia sono state quindi relegate in questa sfera, lasciando le questioni riguardanti le concezioni di vita buona alla scelta personale. La politica della differenza è questa “nuova comprensione della condizione sociale umana”, che ritrova l’utopia nascosta nella norma, ma la politica della differenza non può fare a meno del principio di universalità. Se la politica della differenza deve realizzare un discorso morale e non semplicemente empirico o etico, essa deve per forza di cose essere informata da un linguaggio di solidarietà civile condivisa. La riflessione sulla differenza di genere è stato il punto di partenza metodologico per un approccio teorico ai problemi della giustizia generati dall’istituzionalizzazione di concreti rapporti di dominio, e il tramite più fecondo di quel nesso tra ragione e passione, tra immaginazione e sentimento, che fanno di una teoria politica non solo uno strumento di comprensione, ma anche di critica dell’esistente e di progettazione del futuro.

In conclusione, possiamo dire che il livello politico della dialettica tra uguaglianza e differenza, tra universalità e concretezza dell’alterità irridu-

cibile di ognuno, è profondamente connesso alla dialettica della reciprocità uomo-donna. La questione di come far convivere l'identità personale con la dimensione relazionale troverebbe in tale riflessione nuove possibilità esplorative.

Superare le dicotomie: ridare corpo alla parola

L'altro concreto descritto da Benhabib è un sé intrinsecamente relazionale, coerente con la visione antropologica delle filosofe della cura come Noddings (2013) e Tronto (1998).

Queste autrici sottolineano l'importanza dello sforzo riflessivo per trovare le parole, per narrare la vita concreta come possibilità per superare la dicotomia tra sfera privata e sfera pubblica e per far emergere la violenza sistemica del patriarcato, attraverso uno sforzo di coscientizzazione.

Non a caso le prime modalità di riflessione femminista sono stati i gruppi di autocoscienza, come ci ricorda hooks (2021), in cui le donne trovavano spazi protetti ed accoglienti per le loro parole.

Le studiose femministe di teoria politica hanno dovuto decostruire le concettualizzazioni delle categorie del liberalismo e del capitalismo (Lara, 2003), mettere in discussione concetti basati su una visione dell'uomo universalizzata che voleva includere tutti ma nascondeva in realtà una visione parziale e maschile. Attraverso le parole le donne hanno fatto emergere i loro progetti di identità «visti come conseguimenti, realizzazioni, atti performativi che hanno contribuito a trasformare le nozioni della sfera pubblica (...). Il femminismo propone nuove definizioni e nuove concezioni delle nozioni comuni di giustizia e bene» (Lara, 2003, p. 107).

La lotta del femminismo tematizza eguaglianza e differenza per costruire uno spazio in cui tutte le persone sono considerate degne di rispetto come esseri umani, per questo possiamo dire con bell hooks che “il femminismo è per tutti” (2021). Bisogna quindi ridare spazio, tempo e corpo alla parola delle donne perché le parole possono diventare rivoluzionare (Freire, 1968). La voce è, quindi, un «diritto culturale e politico di cittadinanza nelle sue dimensioni di legittimazione, espressione e azione» (Macedo, 2022, p. 100), e un potente strumento di cambiamento nell'apprendimento nelle istituzioni educative, compresa la scuola (Arnot, 2006), come si vede anche dal movimento “*Student Voice*” (Grion & Cook-Sather, 2013)

Seguendo le orme delle *tradizioni emancipatrici della voce* (Arnot, 2006) riteniamo necessario ribadire che dare e prendere parola è un atto politico, oltre che epistemologico e metodologico, della tradizione femminista: «la voce è vista come un elemento cruciale di consapevolezza critica,

incarnando processi dialogici collettivi, supportati dal dibattito sulle realtà della vita delle persone, all'interno del quale possono esprimersi come individui per modificare congiuntamente le condizioni di oppressione che condividono tra loro» (Macedo, 2022, p. 80).

Il genere diventa un tema generatore, secondo la prospettiva freiriana, perché ci abitua alla riflessività, alla coscientizzazione della giustizia o dell'ingiustizia di cui facciamo esperienza, sulle relazioni di potere: «su che basi puoi esercitare il potere su di me se allo stesso tempo mi escludi dall'avere voce sulle condizioni e le circostanze che ti permettono di limitare la mia libertà e di esercitare la coercizione sulle mie azioni?» (Benhabib, 2019, p. 5).

A livello politico la dialettica tra uguaglianza e differenza significa lottare per conciliare l'esistenza di una natura umana comune a tutti gli uomini, una dignità riconoscibile ad ogni persona, con la convivenza di differenti concezioni complessive della realtà. Si tratta di riconoscere il valore degli antagonismi, dell'opposizione creatrice senza considerarli come inciampi, di creare un mondo che muti il meno possibile le differenze e non le riduca a luoghi di simmetrie speculari dell'identità. Infatti, solo tutto ciò che eccede l'identità può dar vita a quello spazio di transizione tra sé e l'altro in cui è la relazione a creare i soggetti e a modificarli e che si pone come unico luogo di eticità possibile. Abbiamo visto come per la donna la tendenza alla relazione è istintiva, legata alla formazione della sua personalità, ma è anche una cosciente aspirazione. La relazione costituisce il *prius* indiscutibile, il dato di partenza e di arrivo, ed è importante sottolineare proprio questa differenza tra la relazione come dato di base iniziale, inconscia e pre-individuale, e la relazione come scelta consapevole e quindi come gesto etico, come meta finale da acquisire attraverso la formazione cosciente e autonoma del sé. La relazionalità femminile non può di conseguenza essere riduttivamente interpretata come semplice tendenza all'empatia o al coinvolgimento emotivo, all'amore come cura e passiva dedizione, alla maternità come "destino". La relazionalità della donna, intesa come quella parte della femminilità che è nella donna ma che può essere anche nell'uomo, diventa impegno etico, assunzione consapevole della responsabilità dell'altro e, in ottica pedagogica, responsabilità della «costruzione della voce dell'altro» (Macedo, 2022, p. 86).

Colonialità e ingiustizia di genere: l'eredità del progetto eurocentrico

Riconoscere la relazionalità come aspirazione cosciente e come progetto intenzionale per una co-esistenza che faccia sua una politica della differen-

za ci porta a interrogare le molteplici e intersezionali forme di oppressione che, negando “l’altro concreto”, affermano e mantengono il paradigma binario come dimensione prioritaria di esercizio del potere.

Il binarismo sottende processi continui di subalternità che trovano la loro radice e legittimazione nella modernità intesa come una costruzione concettuale/narrativa imposta al mondo in modo così efficace da essere ampiamente compresa come una realtà ontologica (Mathews, 2005). Nello spazio storico ed epistemologico determinato dall’occidentalismo, la civiltà moderna è definita in una serie di modi di essere e di conoscere riferibili al modello eurocentrico. Esso presuppone la superiorità ontologica, biologica e culturale dell’uomo maschio bianco occidentale, a partire dall’attribuzione dei connotati chiave dello “sviluppo” – inteso in rapporto allo spazio-tempo del progetto coloniale e moderno capitalista – come la ragione e il progresso. Il discorso della civiltà autorizza, così, *paradigmi distinti di esistenza*, comprendenti aspetti cognitivi, normativi, estetici e spirituali fondati su premesse ontologiche, epistemiche e normative (Davutoglu, 2014).

In questa cornice, il sistema di pensiero della modernità e i corrispondenti modi di vita sono costruzioni coloniali del mondo moderno (Quijano, 2007) che subordinano le differenze secondo uno standard universale di civiltà che spinge a classificare i non-civilizzati (bambini, donne, non cristiani, indigeni, africani) come privi di umanità o bisognosi di disciplina a seconda della loro posizione all’interno della gerarchia sociale razzializzata (Baker, 2016a). Nonostante la nozione di “razza” sia una costruzione sociale priva di fondatezza scientifica, una «categoria mentale della modernità» (Quijano, 2000, p. 536), a livello politico e pubblico è consolidata la tendenza a richiamare presunte ereditarietà di caratteri identitari, etnici e culturali – che rimandano a una considerazione della cultura, dell’etnia e dell’identità come categorie chiuse, rigide e statiche.

Fondamentalismi, discriminazioni ed esclusioni sono fomentati da un razzismo sistemico e strutturale sintomo della “colonialità del potere” (Quijano, 2000) – e della “differenza coloniale” – come principio epistemico e sistema di classificazione razziale e patriarcale imposto dall’Europa con la colonizzazione, ampliato e tuttora costitutivo del sistema capitalista mondiale. La colonialità del potere, basata sull’idea di razza e sul controllo del lavoro attorno al capitale e al mercato mondiale, è esercitata attraverso una colonialità dell’essere e del pensiero che mette in discussione le facoltà cognitive e il valore umano dei colonizzati e si esprime in pratiche di disumanizzazione e subalternizzazione. In quanto tale, la colonialità del potere si afferma come «la logica sottostante alla fondazione e allo sviluppo della civiltà occidentale» (Mignolo, 2011, p. 2) che vede nella discriminazione intersezionale (Crenshaw, 1989) lo strumento per mantenere un ordine

mondiale (e sociale) monocentrico egoistico. In questo quadro, razza, classe e genere si intersecano come elementi gerarchici all'interno del sistema capitalistico moderno/coloniale di classificazione e relazioni di potere (Baker, 2016b), dando vita a *colonialismi interni* che ripropongono la dinamica oppresso-oppressore (Freire, 1968) nelle relazioni tra oppressi.

Un'evidenza di ciò è rappresentata dall'*intreccio tra colonialità e relazioni di genere*, che mette in luce la relazione tra le caratteristiche affibbate alle donne dal modello patriarcale (fragilità, debolezza mentale e fisica, confinamento nello spazio domestico e passività sessuale) e la razza (Lugones, 2008, 2011). La modernità coloniale ha comportato per le donne un confinamento forzato nella sfera privata e la distruzione dei legami solidali tra queste, provocando il loro isolamento sociale e generando una gerarchia di prestigio tra le donne bianche con potere di classe e le donne nere senza potere di classe. La gravidanza del modello patriarcale suprematista bianco nelle società moderne è rinvenibile nel potere che riveste il *sessismo interiorizzato* nella produzione sistematica di pratiche di discriminazione tra donne che, socializzate dal pensiero patriarcale a considerarsi inferiori agli uomini, si vedono in concorrenza tra loro per l'approvazione patriarcale (hooks, 2021). Il sessismo interiorizzato viene identificato da hooks come «il nemico interno» del femminismo radicale, in grado di ostacolare la solidarietà femminile, intesa come «un atto di tradimento» (p. 51). La *binarizzazione della dualità/complementarietà* rappresenta, così, un'altra conseguenza dell'ordine coloniale moderno, in cui la relazione binaria tra i sessi non consente la complementarietà. Il polo dominante (il cittadino, maschio, bianco, eterosessuale, padre di famiglia, alfabetizzato, proprietario terriero) “integra” l'altro, che diventa il resto. Le manifestazioni di questo “resto” diventano un problema, poiché minano il carattere di universalità e di neutralità del modello dominante imposto dalla modernità (Segato, 2018a). La politica che intende la differenza come espressione dell'ideale di uguaglianza all'uomo bianco quale unica strada per la civilizzazione, nega, dunque, la reciprocità quale «*ethos* che modella la nostra interazione» (hooks, 2021, p. 28) fondata sulla libertà di essere sé stessi, di essere donne e uomini né simili e neppure sempre uguali. Per hooks, per creare un mondo di giustizia, occorre porre fine al sessismo, al razzismo, al classismo e all'imperialismo striscianti. Occorre contrastare le voci patriarcali che dominano le menti di donne e uomini oppressi da un modello coloniale patriarcale che assoggetta l'idea di emancipazione alle pratiche di oppressione, alle alleanze patriarcali tra oppressori e tra oppressori e oppressi che, vittime della violenza mascherata da redenzione del suprematismo bianco patriarcale, introiettano l'oppressore (Freire, 1968), contribuendo alla si-

stematizzazione dentro le strutture sociali delle ingiustizie e delle discriminazioni intersezionali.

È in questa cornice che la violenza assume il carattere di imperativo categorico legittimo per rimuovere gli ostacoli alla modernizzazione: alla modernità viene attribuito il ruolo civilizzatore indirizzato alla redenzione di coloro che, opponendosi al processo di civilizzazione, sono ora costretti a pagare i costi, inevitabili e necessari, della modernizzazione imposti ai soggetti razzializzati, ai popoli “immaturi”, al sesso “debole” (Dussel, 1993).

Infatti, con Lugones (2008, 2011), condividiamo la reinterpretazione della modernità capitalista coloniale sull’asse della “colonialità del genere”, che identifica nell’intersezione genere-classe-razza un costrutto centrale del potere capitalista e che intende il genere come una costruzione normativa coloniale, razzialmente differenziata e fittizia come la categoria di razza (Matera & Boeris, 2024).

Il colonialismo ha comportato la riorganizzazione delle relazioni di genere nei gruppi colonizzati. Paredes (2017) parla di “intreccio patriarcale” per identificare le alleanze e le complicità tra gli uomini colonizzatori e gli uomini colonizzati, «un’articolazione ineguale tra uomini, ma complice contro le donne, che confabula una nuova realtà patriarcale che è quella che viviamo tuttora» (p. 7). La violenza si genera, secondo Segato (2018a), proprio dal tentativo di «ripristinare la virilità danneggiata sul fronte esterno» (p. 116) dall’assoggettamento al dominio coloniale e dalla superinflazione di posizioni maschili non aderenti al modello suprematista bianco ed è spalleggiata dal “mandato della corporazione maschile” e dal “mandato di mascolinità” che obbligano a intendere la violenza non come un atto individuale inscrivibile nella sfera privata, come il discorso dominante vuole farci credere, ma come un fatto sociale impregnato nella cultura capitalista moderna.

La violenza patriarcale influisce sul modo di donne e uomini di relazionarsi socialmente: se lo schema patriarcale non viene trasformato dalle sue fondamenta, la vita collettiva non cambierà per nessuno (Segato, 2018a). Esporre, politicizzare e affrontare questa pedagogia della crudeltà diviene allora il compito prioritario di una pedagogia femminista decoloniale, militante sul versante dell’educazione antisessista, antirazzista e anticlassista e impegnata a dare elementi chiave per elaborare altre pedagogie attente a generare condizioni alternative di possibilità di pensare e di essere per una vita collettiva che sfidi la cultura patriarcale. Serve una pedagogia femminista che costruisca, invece che distruggere, legami sociali e nuove solidarietà, dove il femminismo venga inteso non come una politica contro gli uomini, ma come un «movimento mirato a porre fine al sessismo, allo

sfruttamento sessista e all'oppressione» (hooks, 2021, p. 25) attraverso la coscienza critica, la cooperazione e l'empowerment.

Linee riflessive-metodologiche per una pedagogia femminista decoloniale

I dispositivi educativi sono tecnologie di genere (De Lauretis, 1996) che possono sia produrre e riprodurre i mandati patriarcali dell'organizzazione sociale, sia sovvertirli. Considerando la performatività della prospettiva di genere – solitamente del genere dominante – nell'educazione, l'obiettivo primario della pedagogia femminista è la denaturalizzazione del sistema patriarcale come regolatore dell'ordine sociale (Cano, 2018). Questo obiettivo si raggiunge con la presa di consapevolezza delle sedimentazioni semantiche contenute nelle narrazioni, nelle relazioni educative e nella strutturazione fisica degli spazi formativi e sociali che riflettono e riproducono le disegualianze e le molteplici discriminazioni mascherandole con un'idea di neutralità universale e di imparzialità ed esimendosi dal dichiarare e dal prendere una posizione.

Escludendo dalla sua narrazione e dalla sua pratica visioni alternative di essere, di pensare, di conoscere e di organizzare lo spazio sociale, o presentando l'alterità come retrograda, sottosviluppata, primitiva, irrazionale, incapace e, dunque, da salvare, da educare e da civilizzare, il sistema educativo moderno abitua alla semplificazione e all'omologazione dell'altro entro categorie statiche in cui *la* differenza diviene il principio orientativo che annulla *le* differenze.

In questo quadro, emerge l'esigenza di riflettere sul rapporto tra forme coloniali di oppressione e categorizzazione sociale e lo sviluppo delle identità, da intendersi come complesse, ibride e multidimensionali, mai appiattite su un'unica dimensione e sempre formate in relazione a rapporti di potere.

Il nesso che sussiste tra colonialità, discriminazioni intersezionali e verticalizzazione dei rapporti conduce alla necessità di portare l'attenzione sul tentativo di privatizzazione e, insieme, di "esternalizzazione" della violenza sulle donne da parte del mainstream. Se, da un lato, la violenza viene presentata come un fatto privato, le cui radici e la cui genesi sono inscrivibili dentro la relazione di coppia intesa come nucleo chiuso entro cui rinvenire le motivazioni e le conseguenze della violenza, dall'altro lato, il tentativo di non intaccare il modello suprematista dell'uomo bianco razionale si riflette nella presentazione della violenza come un atto perpetrato o in condizioni di follia (raptus o incapacità di intendere e di volere) o da soggetti prove-

nienti da contesti migratori (accento sul fatto che l'autore di violenza è straniero o ha origini straniere). La diffusione di una cultura della paura e del controllo di ciò che fuoriesce dai canoni del modello dominante spinge ad attribuire la responsabilità di evitare la violenza alle potenziali vittime, piuttosto che agli autori di reato (Fergus & van't Rood, 2013), e legittima la cultura del silenzio attorno alle responsabilità della società nella proliferazione di pensieri, atteggiamenti e comportamenti violenti.

Una pedagogia femminista decoloniale problematizza costrutti e rappresentazioni sedimentate attraverso il mainstream, disarticola la narrazione sull'autore di violenza di genere dalla provenienza geografica, educa a cogliere le radici sociali e culturali della normalizzazione di taluni comportamenti e visioni e aiuta a de-normalizzarli tramite la costruzione di un'immagine complessa dell'uomo e della donna, costruisce nuovi linguaggi inclusivi e decoloniali, problematizzando le dicotomie e l'ideologia del gender. Nella direzione di una responsabilizzazione collettiva, la pedagogia femminista mira a promuovere una rivalutazione critica del ruolo di ognuno nella creazione della cultura, portando l'attenzione sulla "differenza" come costruzione sociale e invitando a problematizzare ruoli, linguaggi, posizioni, atteggiamenti radicati e radicalizzanti e retoriche verticali e binarie. Lavorare sul concetto di agency diviene il fulcro di una pedagogia femminista impegnata a fornire visioni alternative del sé e del proprio spazio nella società in un mondo che vede donne e uomini imbrigliati nelle maglie del modello patriarcale. Infatti, «criticare le rappresentazioni sessiste senza offrire immagini alternative è un intervento monco. La critica in sé e per sé non porta al cambiamento» (hooks, 2021, p. 80). Occorre pretendere l'autorappresentazione di sé nello spazio pubblico per esercitare il diritto, di donne e uomini, di raccontarsi e di divenire protagonisti di un'operazione di decolonizzazione delle menti a livello sociale. Ampliando il campo delle esperienze legittime ed espandendo le possibilità di sperimentazione sociale nella creazione di pratiche e futuri non eurocentrici possiamo generare una nuova visione antropologica della differenza di genere. In questa direzione, nei luoghi scolastici e educativi potrebbe essere utile costruire luoghi di narrazione e di dialogo – attraverso seminari, lezioni partecipate, co-proiezioni – tra studentesse e studenti e donne e uomini impegnati quotidianamente, con la loro esperienza, nella decostruzione di stereotipi e nella proposizione di esempi alternativi e divergenti dei ruoli e delle dinamiche relazionali tra i generi nei vari ambienti della vita sociale e lavorativa. Per promuovere una cultura della pluralità e della parità di genere come premessa per una società democratica e non violenta, occorre stimolare dibattiti costruttivi attraverso l'integrazione tra pratiche operative e discorsi teorici. In questo senso, può essere utile incentrare la didattica sulle

voci marginalizzate di autrici escluse dalle antologie dal “canone” degli autori, valorizzare nei manuali le storie e le esperienze delle donne nei diversi ambiti della cultura, non come appendici, ma come parte centrale della narrazione e proporre esercizi che suggeriscano modelli alternativi rispetto a quelli dominanti legati a ruoli sociali, familiari e lavorativi fissi stabiliti dall’ideologia del gender e della “razza”. Si tratta di quella che Gutiérrez (2008) definisce una «alfabetizzazione sociocritica» che storicizza i testi e le pratiche di alfabetizzazione quotidiana e istituzionale e li traduce in potenti strumenti per stimolare il pensiero critico sociale.

Educare in prospettiva femminista decoloniale significa anche improntare pratiche educative democratiche, evitando la riproposizione di dinamiche di potere tra docente e studente e tra studenti e progettando processi partecipativi per la costruzione congiunta del sapere e la soluzione collaborativa dei problemi, in una logica comunitaria e solidale dove i problemi del singolo vengono percepiti e risolti come una questione collettiva. Applicando la Teoria del Terzo Spazio di Bhabha (1994) in ambito pedagogico, Gutiérrez (2008) propone la costituzione interazionale di «un Terzo Spazio collettivo, in cui le concezioni tradizionali dell’alfabetizzazione e dell’istruzione accademica per gli studenti delle comunità non dominanti sono contestate e sostituite da forme di alfabetizzazione che privilegiano e dipendono dalla vita socio-storica degli studenti, sia a livello prossimale che distale» (p. 148). Affinché la progettazione si costituisca come Terzo Spazio – come luogo di agentività multiple dove gli antagonismi tra dominatori e dominati si annullano, dove la differenza rappresenta il presupposto per un incontro costruttivo tra culture senza più gerarchie imposte – occorre renderla uno spazio generativo di nuovi significati, possibilità e produzione culturale, che tende a superare i confini tra spazi diversi e le categorizzazioni relative alla cultura, al genere e all’identità. La progettazione diviene così un’esperienza trasformativa in cui avviene l’ibridazione di prospettive diverse attraverso l’integrazione tra saperi, posture ed esperienze e l’incontro concreto tra le concezioni tradizionali dell’insegnamento e le concezioni personali degli studenti (Pane, 2009).

Le concezioni egemoniche di “razionalità” e i sistemi eurocentrici di conoscenza riprodotti oggi nell’istruzione restringono e negano la varietà delle esperienze umane e quindi le possibilità per il futuro. Il sistema gerarchico di relazioni potere/conoscenza continua a delimitare le possibilità dell’insegnamento e dell’apprendimento a una cosmologia eurocentrica (Mignolo, 2007). Crediamo che affrontare il tema delle minoranze, problematizzare linguaggi e ruoli e educare a visioni alternative al dominio, aprendo la strada al rispetto, alla reciprocità e alla promozione dell’“altro concreto”, sia il cuore di una pedagogia femminista impegnata a sradicare

la mentalità coloniale dai comportamenti tipici della moderna società capitalista. La formazione di menti libere da pregiudizi e stereotipi è una responsabilità puramente pedagogica.

Riferimenti bibliografici

- Arnot, M. (2006). Gender Voices in the Classroom. In Skelton, C., Francis, B. & Smulyan, L. (Eds.). *The Sage Handbook of Gender and Education*,(pp.). London: Sage.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Baker, M. (2016a). *Teaching and Learning About and Beyond Eurocentrism: A Proposal for the Creation of an Other School*. «testo disponibile al sito https://www.academia.edu/1516858/Teaching_and_Learning_About_and_Beyond_Eurocentrism_A_Proposal_for_the_Creation_of_an_Other_School » consultato il 13 marzo 2024.
- Baker, M. (2016b). *Civilizational Analysis, European Modernity and Western Education: A Modern/colonial World System Perspective*. Paper Presented at the Comparative and International Education Society Annual Conference, Vancouver, BC, March 6-10, 2016. «testo disponibile al sito https://www.academia.edu/25409887/Civilizational_Analysis_European_Modernity_and_Western_Education_A_Modern_colonial_World_System_Perspective» consultato il 13 marzo 2024.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the Self. Gender, Community and postmodernism in Contemporary Ethics*. New York: Routledge-Chapman and Hall.
- Benhabib, S. (2006). *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini*. Milano: Raffaello Cortina.
- Benhabib, S. (2019). Prefazione. In Cotrone, N. (2019). *Seyla Benhabib. Nuovi paradigmi democratici*. Sesto San Giovanni: Mimesi edizioni, pp. 1-12.
- Boeris, C. & Taglianetti, A. (2023). Violenza di genere e sfruttamento sessuale minorile in Costa Rica. In Milani, L. & Gozzelino, G., *Donne, bambini e diritti. I mille volti della violenza di genere*. Bari: Progedit, pp. 147-160.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Cano, J.E. (2018). Pedagogía feminista para la transformación. El caso de la diplomatura en género en la Universidad Nacional de Quilmes. *Con X*, (4), e025, pp. 1-25.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 8, pp. 138-167.
- Davutoglu, A. (2014). Forward: Civilizational revival in the global age. In Dallmayr, F., Akif Kayapinar, M., & Yaylaci, I. (Eds.). *Civilizations and world order: Geopolitics and cultural difference*. Lanham, MD: Lexington Books.
- De Lauretis, T. (1996). La tecnologia del género. *Mora*, (2), pp. 6-34.

- Dussel, E. (1993). Eurocentrism and modernity (Introduction to the Frankfurt lectures). *Boundary 2*, 23(3), pp. 65-76.
- Fergus, L. & van 't Rood, R. (2013). *Unlocking the potential for change: education and prevention of gender based violence*. Hifab International AB, Stockholm, Sweden for the Swedish International Development Cooperation Agency (SIDA).
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Ed. It. Pedagogia degli oppressi. Torino: EGA.
- Gilligan, C. (1987). *Con voce di donna: etica e formazione della personalità*. Milano: Feltrinelli.
- Grion, V. & Cook-Sather, A. (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini editore.
- Gutiérrez, K.D. (2008). Developing a Sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), pp. 148-164.
- hooks, b. (2021). *Il femminismo è per tutti. Una politica appassionata*. Napoli: Tamu edizioni.
- Lara, M.P. (2003). *Intrecci morali. Narrazioni femministe della sfera pubblica*. Roma: Armando.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, pp. 73-101.
- Lugones, M. (2011). *Hacia un feminismo descolonial*. Universidad del Valle, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad.
- Macedo, E. (2022). Pedagogia freiriana e pedagogia femminista: interpellanza sulle tradizioni emancipatrici della voce. In: *QUE VIVA FREIRE! Epistemologia umanizzante, traiettorie partecipative, prospettive di speranza. Speciale Metis (79-92)*. Bari: Progedit.
- Matera, F. & Boeris, C. (2024). Gender injustice and human trafficking: decolonising thinking against the “pedagogy of cruelty”. *REEA: Revista Electrónica Entrevista Académica*. No. Especial, IV. abril, pp. 118-132. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.
- Mathews, F. (2005). *Reinhabiting reality: Towards a recovery of culture*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Merli, A. (2015). Violenza di genere e femminicidio. *Diritto penale contemporáneo*, (1), pp. 430-468.
- Mignolo, W.D. (2007). The splendors and miseries of “science”: Coloniality, geopolitics of knowledge and epistemic pluriversality. In S. Boaventura de Sousa (ed.), *Cognitive justice in a global world: Prudent knowledge for a decent life*. Durham, MD: Lexington Books.
- Mignolo, W.D. (2011). *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options*. Durham, NC: Duke University Press.
- Milani, L. & Boeris, C. (2018). Una concezione della giustizia pedagogica. *Civitas Educationis*, VII(1), pp. 345-364.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, XII(3), pp. 9-27.

- Pane, D.M. (2009). Third space: Blended teaching and learning. *Journal of the Research Center for Educational Technology*, 5(1), pp. 64-92.
- Paredes, J. (2017). El feminismo comunitario: la creación de un pensamiento propio. *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, 7(1), pp. 1-9.
- Paternò, M.P. (2006). *Dall'eguaglianza alla differenza, diritti dell'uomo e cittadinanza femminile nel pensiero politico moderno*. Milano: Giuffrè.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Neplanta, Views from the South*, 1(3), pp. 533-580.
- Quijano, A. (2007). Coloniality And Modernity/Rationality. *Cultural Studies*, 21(2-3), pp. 168-178.
- Segato, R.L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Segato, R.L. (2013). *La crítica de la Colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, R.L. (2016). Patriarcado: del borde al centro. Disciplina y territorialidad y crueldad en la fase apocalíptica del capital. *The South Atlantic Quarterly*, 115(3). «texto disponible al sito: <https://feministresearchonviolence.org/wp-content/uploads/2018/02/PATRIARCADO-del-borde-al-centro.pdf>» consultato il 13 marzo 2024.
- Segato, R.L. (2018a). *La guerra contra las mujeres*. Alcaldía de Caracas, Fondo Editorial Fundarte.
- Segato, R.L. (2018b). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Tronto, J. (1998). Ethic of Care. *Ethics and Aging: Bringing the Issues Home*, 22(3), pp. 15-20.

Intersezionalità o transindividualità? **Potere, tokenismo e conflitto in una prospettiva di pedagogia critica**

di *Lavinia Bianchi, Alessandro D'Antone**

Riassunto

Il contributo affronta la problematica dell'intersezionalità secondo direttrici di pedagogia critica, mettendo in evidenza la dimensione conflittuale che sottende la prospettiva intersezionale medesima e operando, tramite la disamina del concetto di 'token', un rilievo critico sull'omologia tra sessismo/razzismo e relazioni interpersonali. A tale scopo, il concetto di transindividualità, con i propri corollari teorici rinvenibili nei concetti di congiuntura e temporalità differenziale, permette di evidenziare nel discorso pedagogico e nelle pratiche educative la dimensione istituzionale e rituale che percorre e sottende tali relazioni, permettendo altresì di rinvenire nel rapporto tra lavoro educativo sul campo e traduzione di esso in ambito accademico una discrasia temporale che può avere forme di incontro e congiuntura assai diverse. Sotto il profilo metodologico e procedurale, le pratiche, qui presentate nella loro articolazione, della supervisione pedagogica e dell'autoetnografia permettono di recuperare sul piano critico e clinico gli effetti dei rapporti di potere e della dimensione regolativa entro diverse istituzioni educative, come pure nell'intersezione tra esse e la dimensione informale dell'accadere educativo, evidenziandone gli effetti sulle dimensioni corporee e simboliche che attraversano e parimenti modificano gli spazi educativi e i diversi tempi di cui essi sono composti. La tesi del contributo, pertanto, attiene alla non contemporaneità tra lavoro educativo e pedagogia accademica, come pure alla mancata omologia tra rapporti di potere e relazioni

* Lavinia Bianchi è Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre. Alessandro D'Antone è Ricercatore di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Entrambi hanno condiviso l'impianto dell'intero articolo, i riferimenti bibliografici e le conclusioni. Sul piano delle specifiche attribuzioni, Alessandro D'Antone è autore del primo paragrafo, mentre Lavinia Bianchi è autrice del secondo paragrafo.

interpersonali, per esplorare la possibilità di incontri educativi autentici anche nella propria costitutiva conflittualità e oltre i rischi di *tokenismo* ed esclusione che, sotto il profilo del genere e delle relazioni interculturali, ne rappresentano una fra le possibili aree di latenza.

Parole chiave: Pedagogia critica, Tokenismo, Gender studies, Decolonialità, Supervisione, Intersezionalità.

Intersectionality or transindividuality? Power, tokenism, and conflict from a critical pedagogy perspective

Abstract

The contribution addresses the issue of intersectionality according to critical pedagogy guidelines, highlighting the conflicting dimension underlying the intersectional perspective itself. Through the examination of the concept of ‘token’, it critically emphasizes the homology between sexism/racism and interpersonal relationships. For this purpose, the concept of transindividuality, with its theoretical corollaries found in the concepts of conjuncture and differential temporality, allows to highlight the institutional and ritual dimension that runs through and underlies such relationships in pedagogical discourse and educational practices. It also allows to find in the relationship between field educational work and its translation into the academic sphere a temporal discrepancy that can take on very different forms of encounter and conjunction. From a methodological and procedural perspective, the practices presented here, in their articulation, of pedagogical supervision and autoethnography, allow to critically and clinically recover the effects of power relations and the regulatory dimension within different educational institutions, as well as in the intersection between them and the informal dimension of educational events, highlighting their effects on the bodily and symbolic dimensions that run through and equally modify educational spaces and the different times of which they are composed. The thesis of the contribution, therefore, relates to the non-contemporaneity between educational work and academic pedagogy, as well as to the lack of homology between power relations and interpersonal relationships, in order to explore the possibility of authentic educational encounters even in their constitutive conflictuality and beyond the risks of tokenism and exclusion, which, from the perspective of gender as well as intercultural relations, represent one of the possible areas of latency.

Keywords: Critical pedagogy, Tokenism, Gender studies, Decoloniality, Supervision, Intersectionality.

First submission: 27/02/2024, accepted: 23/06/2024

Per una lettura materialista del lavoro educativo: corporeità, esperienza e supervisione

La problematica delle ‘differenze’ e il relativo corollario sul rapporto tra inclusione ed esclusione, come pure l’eventuale carattere intersezionale di esso, non rappresenta una questione pedagogicamente innocente. In realtà, non si tratta nemmeno di una faccenda culturalmente o politicamente innocente, come testimoniato dall’ampia mole di letteratura¹ esito di un dibattito tuttora vivace e non omogeneo.

Certamente, entro una considerazione complessa delle condizioni di marginalizzazione elaborata entro una tale cornice teorica, a giocare un ruolo di primo piano è il *corpo* (hooks, 1998, p. 36): un corpo vitale e manipolabile, sessuato e oggetto di sfruttamento e disciplinamento, come pure di studio e di analisi – Michel Foucault, su questo, si è espresso con grande chiarezza². Allo stesso tempo, è pure oltre il corpo che occorre guardare per poterne disporre in termini di *oggetto pedagogico*. Infatti, seguendo l’infrazione della separazione tra normale e patologico ben delineata da Georges Canguilhem (1998, p. 164), è possibile asserire quanto segue:

Per valutare il normale e il patologico non bisogna limitare la vita umana alla vita vegetativa. A rigore, si può vivere con molte malformazioni o affezioni, ma non si può non fare nulla della propria vita, o quanto meno si può sempre farne qualcosa, ed è in questo senso che ogni stato dell’organismo, se è adattamento a circostanze imposte, finisce, in quanto esso è compatibile con la vita, per essere in fondo normale. Ma questa normalità viene pagata con la rinuncia ad ogni eventuale normatività. L’uomo, anche fisico, non si limita al proprio organismo. L’uomo, avendo

¹ Si vedano preliminarmente: Crenshaw, Gotanda, Peller & Thomas, 1995; hooks, 1998; Lorde, 2014.

² Come ben noto, in *Sorvegliare e punire* (Foucault, 2014, p. 215) il rapporto tra disciplina e analisi viene così espresso: «Questo spazio chiuso, tagliato con esattezza, sorvegliato in ogni suo punto, in cui gli individui sono inseriti in un posto fisso, in cui i minimi movimenti sono controllati e tutti gli avvenimenti registrati, in cui un ininterrotto lavoro di scritturazione collega il centro alla periferia, in cui il potere si esercita senza interruzioni, secondo una figura gerarchica continua, in cui ogni individuo è costantemente reperito, esaminato e distribuito tra i vivi, gli ammalati, i morti – tutto ciò costituisce un modello compatto di dispositivo disciplinare. Alla peste risponde l’ordine: la sua funzione è di risolvere tutte le confusioni: quella della malattia, che si trasmette quando i corpi si mescolano; quella del male che si moltiplica quando la paura e la morte cancellano gli interdetti. Esso prescrive a ciascuno il suo posto, a ciascuno il suo corpo, a ciascuno la sua malattia e la sua morte, a ciascuno il suo bene per effetto di un potere onnipresente e onnisciente che si suddivide, lui stesso, in modo regolare e ininterrotto fino alla determinazione finale dell’individuo, di ciò che lo caratterizza, di ciò che gli appartiene, di ciò che gli accade. Contro la peste che è miscuglio, la disciplina fa valere il suo potere che è di analisi».

prolungato con strumenti i propri organi, non vede nel proprio corpo che il mezzo di tutti i mezzi d'azione possibili. E dunque al di là del corpo che bisogna guardare per valutare ciò che è normale o patologico per il corpo stesso.

Una tale infrazione, che dal corpo ci permetterebbe di guardare al di là di esso (Cambi, Pinto Minerva, 2023), permetterebbe inoltre di considerare, da pedagogiste e pedagogisti, il concetto di 'corpo' in maniera diversa: non tanto nella sua "legalità ideale", cioè all'interno di una concatenazione di teorie che lo definirebbero, quanto più specificamente nel suo "corpo reale" (Macherey, 2011, p. 47). La distinzione non è formale: in questo modo, ci si concentrerebbe sul 'corpo' in quanto concetto dotato di una propria efficacia causale, con la relativa possibilità di delinearne le caratteristiche di ordine educativo. Sicché, sul piano pedagogico, risulterebbe possibile asserire con Riccardo Massa che (1986, p. 471):

L'educazione, infatti, in qualunque dei suoi aspetti, consiste anzitutto in un sistema di tecniche che fondano la propria efficacia sull'applicazione della propria materialità a un sistema di corpi. E nel contempo la corporeità acquisisce modalità antropologiche determinate in rapporto al sistema di tecniche con cui retroagisce.

Ora: il corpo come concetto pedagogico consente l'emergere di una propria specificità in ordine alla problematica educativa che è tale quando il proprio carattere condizionato e la propria efficacia dialettica non vengano scorporate l'uno dall'altra (*ivi*, p. 472), pena il ricadere in una concezione di volta in volta ingegneristica o velleitaria della formazione. La questione, se approfondita sotto il profilo politico-pedagogico, non è quindi priva di conseguenze di carattere tanto epistemologico quanto procedurale.

Nel primo caso, se il corpo assume una tale centralità è anche e precisamente per la caratura clinica che vi si applica sul piano conoscitivo, con un'attenzione al rapporto tra singolare e seriale (Foucault, 1998, p. 121).

Nel secondo caso, questa considerazione positiva in senso forte (dunque non metafisica) dello sguardo clinico sul corpo si correla alla funzione sociale, tanto tecnico-scientifica quanto politica, del corpo stesso. Si potrebbe addirittura asserire, in questo senso, che entro determinate forme di 'lavoro clinico' (riproduzione assistita, maternità surrogata, sperimentazioni sul corpo e relativa selezione dei soggetti, vendita di materiale organico, etc.) sia «il corpo a produrre valore» (Lopez, 2018, p. 152) proprio dove esso venga misconosciuto a favore del lavoro dello scienziato che vi opera.

In questa prospettiva, sostiene Giorgio Agamben (2018, p. 115), «questa è la forza e, insieme, l'intima contraddizione della democrazia moderna: essa non abolisce la vita sacra, ma la frantuma e dissemina in ogni singolo corpo, facendone la posta in gioco del conflitto politico».

Dunque, la soggezione del corpo significa pure, in una visione siffatta, sfruttamento; di cui, se si evidenziano le forme di accesso e reclutamento al ‘lavoro clinico’, emerge pure un carattere intersezionale tra “razza, sesso e classe” (Lopez, 2018, p. 152). Inoltre, il corpo mantiene una presenza positiva nell’esperienza educativa, intenzionale o meno, come perno di un’articolazione tra spazi e tempi, simboli e culture (Dozza, 2000) che in esso trovano un punto di applicazione e rielaborazione (Massa, 1986).

Per comprendere, tuttavia, come questo conglomerato di problemi possa essere spendibile in senso pedagogico, occorre fare un passaggio in più sul concetto di ‘valore’, non tanto per cercare di dismettere le analisi precedenti quanto per comprenderne in filigrana il portato trasformativo. Difatti, secondo Silvia Federici, i concetti di ‘genere’ e ‘razza’, assunti come categorie sociali utili per evidenziarne le gerarchie interne e non come dati *naturali*³, giocano il ruolo di «elementi strutturali dell’organizzazione del lavoro e della produzione nella società del capitale» (Federici, 2020, p. 10), in particolare in quella componente del lavoro di riproduzione che avviene in ambito domestico e che si ritualizza in termini di *lavoro nascosto* (ivi, p. 19).

Il nodo per comprendere la questione, secondo noi, risiede nel carattere non-individuale del concetto di valore, così come connesso a quello di lavoro. Come ben noto, scrive Karl Marx nel primo libro del *Capitale* (1980, p. 73):

Una cosa può essere *valore d’uso* senza essere *valore*. Il caso si verifica quando la sua utilità per l’uomo non è ottenuta mediante il lavoro: aria, terreno vergine, praterie naturali, legna di boschi incolti, ecc. Una cosa può essere utile e può essere prodotto di lavoro umano senza essere merce. Chi soddisfa con la propria produzione il proprio bisogno, crea sì *valore d’uso*, ma non *merce*. Per produrre merce, deve produrre non solo valore d’uso, ma *valore d’uso per altri, valore d’uso sociale*. [...] E, in fine, nessuna cosa può essere *valore*, senza essere oggetto d’uso. Se è inutile, anche il lavoro contenuto in essa è inutile, non conta come lavoro e non costituisce quindi valore.

L’articolazione tra funzione d’uso del valore e sua caratterizzazione in termini di ‘merce’ passa precisamente attraverso il carattere sociale del processo. Infatti, è nell’articolazione tra ‘genere’ e ‘razza’ (nel senso più su richiamato) con la modalità attraverso cui, in una società data, *determinati rapporti sociali appaiono dietro all’esistenza in termini di valore* dei prodotti

³ Circa la problematica della *naturalità* di concetti spendibili sul piano sociale (ad esempio, i citati concetti di ‘genere’ e ‘razza’), con Louis Althusser (1997) ne sottolineeremo il carattere *ideologico*, precisamente per metterne in evidenza il ruolo immaginario all’interno delle pratiche sociali. In questo modo è visibile in filigrana il ruolo di conformazione e controllo, pure in senso persuasivo e non necessariamente coercitivo, che tali concetti possono assumere.

che è possibile rinvenirne i caratteri di condizionamento e di sfruttamento (Foley, 2019, p. 2).

Non si tratta dunque soltanto di mettere a fuoco il carattere intersezionale delle forme di oppressione, ma di rinvenirne le *cause materiali*. Cosicché, risulterebbe possibile pensare l'articolazione tra più fattori in ordine al carattere determinante in ultima istanza di esse (Althusser, 2008, p. 104). Il che è pure interessante se ripensiamo per un istante al carattere ritualizzato del lavoro domestico desumibile da Federici (2020) e al fatto che, in tale ritualizzazione, Ivan Illich individui una specifica organizzazione di spazi e di ritmi che rinvergono nel genere un punto di divisione e articolazione antropologica e sociale (2013, pp. 143-144).

Su questa problematica, infatti, Jean Baudrillard entra in maniera assai penetrante mettendo a fuoco la problematica familiare (2009, §1, *L'ambiente tradizionale*):

I mobili si fronteggiano, si imbarazzano reciprocamente, si implicano in un'unità d'ordine molto più morale che spaziale. Si dispongono attorno a un asse che assicura una regolarità cronologica di comportamenti: la presenza continua e simbolizzata della famiglia a sé stessa. In questo spazio privato, ogni mobile, ogni pezzo interiorizza a sua volta la propria funzione e ne riveste la dignità simbolica – tutta la casa diventa segno dell'integrazione dei rapporti personali nel gruppo semichiuso della famiglia. Tutto ciò costituisce un organismo la cui struttura è il rapporto patriarcale tradizionale e autoritario, e il cui centro è il rapporto affettivo complesso che lega tutti i membri. La casa è uno spazio specifico che non prende in considerazione spostamenti oggettivi, dal momento che i mobili e gli oggetti hanno innanzi tutto la funzione di personificare le relazioni umane, di popolare lo spazio che dividono e di avere un'anima.

La 'casa', qui, non è un involucro, un investimento e un diritto, o almeno non è solo questo. Da pedagogiste e pedagogisti, la casa è personificazione di relazioni attraverso una ritualizzazione che ha un significato politico e, attraverso di esso, una caratura educativa – in cui determinati abiti mentali vengono acquisiti e hanno un effetto nel rapporto evolutivo tra soggetto e ambiente (Baldacci, 2006).

Per hooks (1998), addirittura, tale personificazione assume un connotato resistenziale e di posizionamento rispetto ai posti che le relazioni patriarcali tendono a stabilire in ordine ai ruoli sociali e alle possibilità di partecipazione nei servizi. Pertanto, per individuare in che modo una determinata forma di oppressione si esprima e presenti effetti educativi, occorre definire l'architettura dell'esperienza e il suo carattere ritmico e regolativo (Papi, 1978), pena la ricaduta in una concezione puramente interpersonale (Tramma, 2024,

p. 66) dell'esperienza medesima che mancherebbe l'incontro con la trama materiale e ideologica causa della sua potenziale condizione di subalternità.

Ma occorrerebbe altresì fuoriuscire dalla connotazione inter-individuale di essa per accogliere un'interpretazione *transindividuale* della realtà sociale, come pure dell'evento educativo. Scrive Étienne Balibar (1994, pp. 46-47):

Si tratta infatti di pensare l'umanità come una realtà *transindividuale*, e, al limite, di pensare la transindividualità come tale. Non ciò che è idealmente «in» ogni individuo (come una forma o una sostanza), o ciò che servirebbe, dall'esterno, a classificarlo, ma ciò che esiste *tra gli individui*, per le loro molteplici interazioni.

Come più avanti verrà specificato in ordine alla problematica del *tokenismo*⁴, una linea interpretativa di questo tenore consentirebbe di considerare forme di esclusione mistificate (tra cui quella che vedrebbe nel corpo una forma di valore entro un determinato lavoro clinico – Lopez, 2018) non in un rapporto diretto di subalternità, ma all'interno di una serie di mediazioni di carattere politico, culturale, antropologico, finanche di reclutamento del personale specializzato (Bourdieu, 2013), in cui è il carattere sociale di estrazione del valore a determinare una condizione di sfruttamento e non, immediatamente, un rapporto interpersonale.

Altrove, abbiamo indicato nel rapporto tra educazione e ideologia una possibile chiave interpretativa di questo fenomeno⁵. Oltre ogni discorso di carattere generale o di ricostruzione culturale in senso lato, la questione ha una valenza materiale non trascurabile: ogni forma di esclusione mistificata, come pure qualsiasi carattere di automatismo nel lavoro educativo, sottendono implicitamente (lo abbiamo accennato) una concezione naturale di un evento che, al contrario, si presenta storicamente determinato.

Ci limitiamo a enunciare che in assenza di spazi, tempi e regole (Dozza, 2000) per una rielaborazione critica dell'esperienza che accompagni lateralmente e significativamente l'esperienza educativa diretta (Massa, 2000), l'elaborazione dell'esperienza medesima rischia di restare delegata, nella migliore delle ipotesi, al volontarismo della singola figura educativa e alle sue pur importanti attività di documentazione e condivisione.

Ma se, come abbiamo provato ad argomentare, tale condizione di volontarismo rischia a propria volta di rimanere relegata in una condizione di marginalità strutturale, è strutturalmente che tale istituzione di momenti di

⁴ Sull'argomento, l'autrice e l'autore hanno in corso una linea di ricerca i cui primi esiti, al momento della scrittura del presente contributo, sono in corso di pubblicazione. Si rimanda preliminarmente, per il quadro generale, a: Moss Kanter, 2008; Hirshfield, 2016; Niemann, 2016.

⁵ Ci permettiamo di rimandare a: D'Antone, 2023.

secondo livello deve trovare uno spazio di organizzazione e di presidio: in questo modo, una critica alle concezioni ideologiche che attraversano l'agire e il discorso educativi può avere uno spazio transindividuale di tematizzazione inscritto in una specifica cultura di servizio; con il possibile, fecondo, effetto di contribuire a una sua evoluzione in senso autenticamente, e non formalmente, inclusivo.

Per una lettura decoloniale dei processi inclusivi e del posizionamento accademico: autoetnografia, *tokenismo* e resistenza in educazione

Tra lavoro educativo e pedagogia accademica si manifestano e consolidano discrasie, schismogenesi (Bateson, 1972) e dinamiche di potere: una visione pedagogica critica e impegnata esige pratiche di resistenza capaci di supportare incontri educativi autentici pure nella propria costitutiva conflittualità.

In questo paragrafo si affrontano i temi dell'intersezionalità e del semio-capitalismo nella prospettiva di genere e delle differenze, alla luce di una pedagogia critica e impegnata, considerando i rischi che *tokenismo* ed esclusione, di fatto, rappresentano soprattutto come aree di latenza nel discorso educativo interculturale.

La riflessione proposta nasce da un lavoro di ricerca che esplora le molteplici implicazioni, implicite eppure agenti, o evidentemente espresse, che il *tokenismo* ha nella relazione educativa, in particolare in ambito interculturale. Lo fa attraverso una metodologia qualitativa che prende le mosse dalla *Grounded theory* costruttivista (Charmaz, 2014) e dalla Clinica della formazione (Massa, 1992), e si riferisce anche alla Micropedagogia (Demetrio, 2020) e all'autoetnografia. I dati sono stati raccolti attraverso la scrittura di memo teorici e autoetnografici (Charmaz, 2014; Bianchi, 2019, pp. 121-126) e attraverso incontri di supervisione (D'Antone, 2023).

Il processo di raccolta ed elaborazione di dati (due anni accademici) si è caratterizzato per una ricorsività tra teorie interpretative mutate da una letteratura di settore sempre aggiornata e ricerca sul campo nei CdS di Scienze della Formazione Primaria e Scienze dell'Educazione. Attraverso la triangolazione di dati provenienti da elaborazioni delle studentesse e degli studenti in aula, memo autoetnografici e materiale di supervisione, il gruppo di ricerca ha potuto elaborare delle categorie interpretative dense e ricorsive che fanno riferimento ad alcuni nuclei esplicativi emergenti tra loro interconnessi:

- l'intersezionalità come sintagma problematizzante;
- la pedagogia interculturale come spazio del possibile, attraverso un posizionamento critico e decoloniale nella didattica universitaria;
- la condivisione in gruppo delle attività didattiche e laboratoriali come opportunità di trasformazione e metariflessione;
- la supervisione pedagogica come strumento critico-clinico con funzione metariflessiva, metacognitiva e di mediazione tra contesti educativi e didattica accademica;
- il *tokenismo* come deriva del concetto di *inclusione*; la pedagogia interculturale come pedagogia del *cous-cous*;
- l'antirazzismo, l'anticolonialismo, il *pinkwashing* come *token*;
- il semiocapitalismo come *esclusione democratica*.

Viene ora proposta in forma narrativa una ricostruzione di sintesi, necessariamente parziale, degli esiti della ricerca.

Non è sufficiente considerare l'intersezionalità come contenitore interpretativo per spiegare le oppressioni e i diversi livelli di sovrapposizione delle oppressioni. È, piuttosto, determinante assumere una postura decoloniale: decolonializzare è fronteggiare una sfida mai esauribile e uscire dalla colonialità, perché la colonialità è presente e agente anche nelle “migliori” prospettive di pedagogia critica e nella stessa prospettiva intersezionale asunta da molteplici femminismi.

Scrive Borghi (2020, p. 14): «La colonialità è dappertutto, anche nel sapere critico». Dunque, come pedagogiste/i, insegnanti, educatrici e educatori, dobbiamo fare una scelta, perché «in che modo la conoscenza viene resa disponibile, accessibile, ecc. dipende dalla natura del nostro impegno politico» (Hooks, 1998, p. 23).

L'antirazzismo, come l'anti-colonialismo, hanno nascosto – e rischiano di farlo ancora – una postura eurocentrica. E questo diventa ancora più pericoloso nel momento in cui esonera dal mantenere lo sguardo sull'oppressore che è in ognuna/o di noi: «lottare fianco a fianco ciascuno dalla propria collocazione all'interno delle gerarchie della razza, per rompere il giogo di un'oppressione dal tono diversificato, ma dalla matrice comune» (Palmi, 2020, p. 12).

Il *tokenismo* è un veleno invisibile, è una pratica di potere travestita da pratica inclusiva, è una combinazione di pietismo, paternalismo, vittimizzazione, infantilizzazione, subordinazione, riduzione identitaria, oggettivazione. L'enfasi sui discorsi dell'accettazione della diversità, sulla pseudo-tolleranza e sulla benevolenza fagocitante è, di fatto, riduzione dell'altro a qualcosa di conforme ma potenzialmente migliorabile.

Le nuove forme di esclusione agite dal patriarcato-suprematista-capitalista-abilista-bianco oscillano tra illusione inclusiva e potere della parola, spesso della parola digitale: è nella lettura del semiocapitalismo (Vasallo, 2023) che devono trovare spazio esercizi vigili di decentramento e autoetnografia a supporto di una pratica di insegnamento accademico onesta e rispettosa.

Secondo Byung-Chul Han (2017) l'espulsione dell'altro avviene, per la maggiore, attraverso i rapporti neoliberistici della produzione, attuati attraverso il dominio della parola a scapito della relazione concreta; «la voce dell'altro rimbalza contro la proliferazione egoica. Il sovraccarico narcisistico dell'autoriferimento rende sordi e ciechi di fronte all'altro» (*ivi*, p. 69). La rinuncia alla corporeità, soprattutto nelle aule universitarie (Hooks, 2023), rappresenta un dato dal quale muovere per comprendere quanto l'esclusione democratica si manifesti attraverso il potere della parola: la pratica del silenziamento assomiglia pericolosamente al nascondimento fantasmagorico di cui già Kafka (2021) nelle *Lettere a Milena* (scritte tra il 1920-1923) dava conto, partendo proprio dalla crudeltà della rinuncia alla corporeità.

Per hooks le aule universitarie devono riabilitarsi a essere sito di resistenza, a essere comunità e a favorire la libera manifestazione di apprendimenti responsabili, co-costruiti e autentici, in cui *corpo politico*, libertà di pensiero e analisi critica non siano mai disgiunti. Una/un insegnante che *spiega* i processi inclusivi perpetuando modelli egemonici, gerarchici e coloniali, di fatto si trincerava dietro a parole inaccessibili, cariche di riferimenti *difficili* che, presentando la formazione come unica possibilità emancipativa per le classi subalterne, nei fatti le esclude. Si tratta di capitali culturali simbolici e performativi che, mentre professano la giustizia sociale, agiscono il *tokenismo*:

Il capitalismo attuale, che possiamo chiamare cognitivo, semiocapitalismo o capitalismo psichico, estrae valore da tutta questa produzione semantica traducendo i segni in dati che vengono accumulati, interpretati e venduti. La partecipazione collettiva gestita dalle principali imprese di piattaforma (Google, Facebook, Amazon, Airbnb) diviene, allora, un'arma a doppio taglio che favorisce sempre il padrone: da un lato permette l'espressione di sé come meccanismo di liberazione psichica momentanea e, dall'altro, fa di quella espressione un meccanismo di accumulazione capitalista. Passiamo dalla libertà di consumo alla libertà di espressione, facendo di essa, un tempo elemento rivoluzionario e di trasformazione sociale, una strategia di rendimento capitalista (Vasallo, 2023, p. 81).

Non si tratta dunque soltanto di mettere a fuoco il carattere intersezionale delle forme di oppressione di genere, razza e classe, ma di rinvenirne le cause

materiali. Per individuare in che modo una determinata forma di oppressione si esprima e presenti effetti educativi, occorre definire la relazione tra potere delle parole, pratiche interculturali, postura dell'insegnante, coinvolgimento della classe e coerenza tra scelte didattiche e scelte etiche.

Per cui, quella che si spaccia per inclusione è una forma, fra le tante possibili, di *tokenismo*. Parlare di inclusione e agirlo, affrontare i temi del razzismo, del sessismo e dell'appartenenza di classe richiede la consapevolezza di abbracciare la decolonialità nelle pratiche educative, partendo dalle aule universitarie.

Decostruire modelli in cui l'unica strada per l'emancipazione sia il conseguimento di un titolo a scapito di una formazione *vera*, integrale e radicale, presuppone uno sforzo da parte della/del docente per rendersi consapevole del potere iscritto nelle pratiche e, alla luce di questo, utilizzarlo in senso etico e responsabile. Come direbbe hooks, "in senso impegnato".

Decostruire modelli in cui l'unica narrazione è quella legittimata dall'Accademia significa, nuovamente, cadere nel *token*: la lotta controegemonica ricade nuovamente in bolle lessicali inaccessibili, di fatto deprivanti, egoiche e autoreferenziali. È sempre il potere a legittimare la lotta contro il potere; è, come per Fanon (2015), l'uomo bianco a salvare la donna nera. Scrive, in proposito, Vasallo (2023, pp. 59-60):

Nella realtà succedono molte cose contemporaneamente e succedono a molti livelli. Nel simbolico, un'epoca è descritta da chi la conquista, perché conquistarla significa anche acquisire il potere della codificazione e della durata della narrazione, il potere della parola che può essere detta, per dirla alla Spivak. Il potere di definire include una forma di imposizione della narrazione su quelli che Bourdieu chiama «i gruppi dominati». Definire è convincere (con le cattive o con le buone, che sono anch'esse cattive, anche se lo sembrano meno) che questa specifica narrazione sia l'unica verità. Che le cose siano successe in un certo modo e che siano successe in un certo modo perché sì. E questa verità è l'unica corretta. L'unica giusta. L'unica buona. Ed è così che viene accettata, anche da quei gruppi che da questa verità ci vanno a perdere, perché va totalmente contro di loro, perché contribuisce al loro stato di dominazione, di subordinazione o cancellazione collettiva. Tutti questi processi sono stati ampiamente spiegati e sviluppati dalla prospettiva decoloniale, sottolineando che si ripetono costantemente, come un metodo. Il vincitore elimina tutti gli altri modi di pensare che sono d'intralcio sul suo cammino e stabilisce una forma di pensare il mondo. Un'episteme.

Scriva ancora Vasallo (*ivi*, p. 82):

Le espressioni «linguaggio inclusivo», «linguaggio egualitario» e «linguaggio di genere» hanno genealogie diverse che indicano, tuttavia, problemi simili risolti da

prospettive diverse (e talvolta contrastanti). Anche se per la sua genealogia dovrei sentirmi vicina al termine «linguaggio inclusivo», che straripa dal genere e dunque travolge il binarismo, c'è qualcosa che mi inquieta nel termine «inclusione» per varie ragioni: per l'irriducibilità dell'inclusione nel discorso a una questione di parole, di lingua o anche di linguaggio, come ho già sottolineato, e anche per la desiderabilità del centro di potere che impregna la parola inclusione. Inclusione dove? E perché? E per cosa?

Resistenza in educazione diventa, dunque, metamorfosi delle consolidate pratiche didattiche accademiche. Operando su livelli logici diversi, si devono valorizzare i margini di sovrapposizione tra educazione, istruzione, formazione e ambiti di intervento, in un confronto costante con la materialità e la radicalità dei contesti, con i bisogni formativi delle professionalità a valenza educativa, nel dialogo costante con discipline affini come l'etnopsichiatria, la psico-educazione, la linguistica, la mediazione interculturale, l'arteterapia, l'antropologia, la geopolitica, la giurisprudenza, la sociologia, le politiche del lavoro: in un quadro complessivo di competenze e professionalità complementari.

«Stare con il problema» (Haraway, 2016) significa non abdicare alla propria responsabilità politica quando il soggetto, l'oggetto o la relazione rendono frustrati o congelati; significa cercare di rimanere in un luogo di ambiguità quando le nozioni e le credenze care vengono attaccate e minate.

È in questi crocevia di incertezza e di paura, quando le nostre difese potrebbero innalzare muri, che la pedagogia impegnata e critica dovrebbe fornirci strumenti per svincolarci da schismogenesi. Stare con il problema significa insistere sul lavorare e pensare, tenendo a mente che ci sono più modi di acquisire conoscenza e saggezza pratica rispetto allo standard (predefinito) bianco-europeo-maschile-abilista. I soggetti in educazione, e i professionisti con loro, imparano anche a disimparare, imparano a fare qualsiasi cosa, spesso attraverso un intreccio di serietà e gioco, in un contesto insieme produttivo, educativo e relazionale.

Conclusioni

Nel 1975, scriveva Antonio Prete sulle pagine della rivista *L'Erba voglio* (2018, p. 95):

L'insegnante vive nella parola. Così diventa una parola senza corpo. Nella parola egli ha nascosto la storia delle sue negazioni. La parola è la sua sola autorità e la sua miseria. Essa è ciò ch'egli possiede nella proletarizzazione, ciò di cui si veste nella nudità della riproduzione di sapere [...] Ma la parola dell'insegnante è sopraffatta

dalla parola della scrittura e dalla parola dell'istituzione. Il soggetto che muove la sua pratica, che istituisce e garantisce il suo rapporto di comunicazione con gli studenti non è la sua propria parola, ma la scrittura degli altri.

Come abbiamo provato ad argomentare, di fronte a fenomeni di esclusione (pure nella loro forma mistificata di *tokenismo*, ove una determinata istituzione garantisce visibilità a soggetti in condizione di minoranza privandoli, tuttavia, di responsabilità e agibilità – Niemann, 2016; Hirshfield, 2016), postura e linguaggio della figura educativa non sono variabili sufficienti per una coerente progettualità pedagogica e per una effettiva capacità critica nei confronti delle condizioni dell'esperienza educativa. Un più ampio agglomerato di istanze politiche, economiche e istituzionali, il radicamento delle culture di servizio e, dunque, le prassi oggettivate in abitudini stabili, ebbene, hanno effetti sul singolo professionista. Il quale, precisamente nella misura in cui dispone di un determinato potere per istituire uno spazio determinato di esperienza (Massa, 1986), al contempo ne è giocato e rischia di riprodurne gli aspetti di arbitrio e discriminazione (De Bartolomeis, 1969).

Riteniamo che uno sguardo critico e partecipante entro l'esperienza educativa, tanto nello studio autoetnografico dell'esperienza di primo livello quanto nella rielaborazione gruppale in *équipe* di secondo livello, possa fornire alle figure educative strumenti importanti. Non solo per meglio costituire un effettivo diaframma tra teoria pedagogica e prassi educativa (Baldacci, 2010), ma anche per interrogarsi più efficacemente sulle dinamiche che, pure oltre ogni intenzionalità e finalismo genericamente progressivi (Althusser, Balibar, 1980; Bloch, 2023; De Giorgi, 2020), agiscono sulle proprie pratiche professionali e sulle dimensioni consapevoli e fantasmatiche che ne abitano il profilo, la rappresentazione e le possibilità di azione.

Riferimenti bibliografici

- Agamben, G. (2018). *Homo sacer. Edizione integrale 1995-2015*. Macerata: Quodlibet.
- Althusser, L. (1997). *Lo Stato e i suoi apparati*. Roma: Riuniti.
- Althusser, L. (2008). *Per Marx*. Milano: Mimesis.
- Althusser, L., & Balibar, É. (1980). *Leggere Il Capitale*. Milano: Feltrinelli.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e modello in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Sciences & Society*, 1, pp. 65-76.
- Balibar, É. (1994). *La filosofia di Marx*. Roma: ManifestoLibri.
- Bateson, G. (2006). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

- Baudrillard, J. (2009). *Il sistema degli oggetti*. Milano: Bompiani (ed. eBook).
- Bianchi, L. (2019). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory Costruttivista*. Milano: FrancoAngeli.
- Bloch, E. (2023). *Differenziazioni sul concetto di progresso*. Milano: PGreco.
- Bohrer, A. (2019). Response to Barbara Foley's "Intersectionality: A Marxist Critique". *New Labor Forum*, pp. 1-4. Doi: 10.1177/1095796019866145.
- Borghi, L., & Barbarulli, C. (Eds.). (2010). *Il sorriso dello stregatto. Figurazioni di genere e intercultura*. Pisa: ETS.
- Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi (ed. eBook)
- Bourdieu, P. (1998). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.
- Bourdieu, P. (2013). *Homo academicus*. Bari: Dedalo.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1972). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Rimini: Guaraldi.
- Burgio, G. (2021). *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*. Milano: Mimesis.
- Butler, J. (2013). *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F., & Pinto Minerva, F. (2023). *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*. Milano: Mimesis.
- Canguilhem, G. (1998). *Il normale e il patologico*. Torino: Einaudi.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. New York: SAGE.
- Crenshaw, K., Gotanda, N., Peller, G., & Thomas, K. (Eds.). (1995). *Critical Race Theory. The Key Writings that Formed the Movement*. New York: The New Press.
- D'Antone, A. (2023). *Prassi e supervisione. Lo 'scarto interno al reale' nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- De Bartolomeis, F. (1969). *La ricerca come antipedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Giorgi, F. (2020). *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.
- Demetrio, D. (2020). *Micropedagogia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dozza, L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (Ed.). *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, (pp. 47-90). Roma: Carocci.
- Fabbri, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Fanon, F. (2015). *Pelle nera, maschere bianche*, Pisa: ETS.
- Federici, S. (2020). *Genere e capitale. Per una lettura femminista di Marx*. Roma: DeriveApprodi.
- Federici, S. (2021). *Patriarchy of the Wage: Notes on Marx, Gender, and Feminism*. Oakland: PM Press.
- Foley, B. (2019). Intersectionality: A Marxist Critique. *New Labor Forum*, pp. 1-4. Doi: 10.1177/1095796019867944.
- Foucault, M. (1998). *Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico*. Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (2014). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.

- Han, B. C. (2017). *L'espulsione dell'altro*. Milano: Nottetempo.
- Haraway, D. (2016), *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*, Durham: Duke University Press.
- Hirshfield, L. E. (2016). Tokenism. In J. Stone, R. M. Dennis, P. S. Rizova, A. D. Smith, & X. Hou (Eds.). *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Nationalism*, (pp. 1-3). New York: Wiley.
- hooks, b. (1998). *Elogio del margine*. Milano: Feltrinelli.
- hooks, b. (2023). *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*. Milano: Meltemi (ed. Ebook).
- Illich, I. (2013). *Gender*. Vicenza: Neri Pozza.
- Kafka, F. (2021). *Lettere a Milena*. Milano: Mondadori.
- Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Lorde, A. (2014). *Sorella Outsider. Scritti politici*. Milano: Meltemi.
- Macherey, P. (2011). *Da Canguilhem a Foucault. La forza delle norme*. Pisa: ETS.
- Marx, K. (1980). *Il Capitale*. Libro primo. Roma: Riuniti.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*, 140, pp. 60-66.
- Massa, R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Morfinò, V. (2022). *Intersoggettività o transindividualità. Materiali per un'alternativa*. Roma: ManifestoLibri.
- Moss Kanter, R. (2008). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Niemann, Y. F. (2016). Tokenism. In N. A. Naples (Ed.). *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*, (pp. 1-2). New York: Wiley.
- Palmi, T. (2020). (Ed.). *Decolonizzare l'antirazzismo. Per una critica della cattiva coscienza bianca*. Roma: DeriveApprodi.
- Papi, F. (1978). *Educazione*. Milano: Isedi.
- Prete, A. (2018). La disciplina dei corpi. In L. Melandri (Ed.). *Il desiderio dissidente. Antologia della rivista «L'erba voglio» (1971-1977)*, (pp. 94-99). Roma: DeriveApprodi.
- Tramma, S. (2024). *Il lavoro educativo. Prassi, prospettive e criticità*. Roma: Carocci.
- Vasallo, B. (2023). *Linguaggio inclusivo ed esclusione di classe*. Napoli: Tamu Edizioni (ed. Ebook).
- Wallis, V. (2015). Intersectionality' binding agent. *New Political Science*, 37:4, pp. 604-619. Doi: 10.1080/07393148.2015.1089032.
- Wolpe, A. M. (1978). Education and the sexual division of labour. In A. Kuhn, & A. M. Wolpe (Eds.). *Feminism and Materialism. Women and Modes of Production*, (pp. 290-328). London & New York: Routledge.
- Wolpe, A. M. (1996). Schooling as an ISA: Race and Gender in South Africa and Educational Reform. In A. Callari, & D. F. Ruccio (Eds.). *Postmodern Materialism, and the Future of Marxist Theory*, (pp. 300-324). Hanover And London: University Press of New England.

Donne, disabilità e violenza. Sfide educative per la formazione e la ricerca nella prospettiva intersezionale

di *Alessandra Romano** e *Arianna Taddei***

Riassunto

L'articolo approfondisce le condizioni multidiscriminatorie a cui sono esposte le donne con disabilità, a partire dall'adozione di una prospettiva critica intersezionale (Crenshaw, 1989; 2017). I primi paragrafi esaminano lo scenario internazionale relativo alle ricerche sui fenomeni di violenza contro le donne con disabilità. Gli ultimi paragrafi esplorano traiettorie di ricerca e formazione per lo sviluppo di pratiche educative verso percorsi di emancipazione.

Parole chiave: Intersezionalità; donne con disabilità; ricerca; pratiche educative; multidiscriminazione.

Women, Disability and Violence. Educational challenges for training and research in an intersectional perspective

Abstract

Starting from the adoption of a critical intersectional perspective (Crenshaw, 1989; 2017), this article explores the multidiscriminatory conditions to which disabled women are exposed. The first paragraphs examine the international scenario of research on violence against women with disabilities. The final paragraphs examine research and training trajectories for the development of educational practices towards emancipatory pathways.

Keywords: Intersectionality; disabled women; research; educational practices; multidiscriminations.

First submission: 26/04/2024, accepted: 23/06/2024

* Professoressa Associata, Università di Siena.

** Professoressa Associata, Università di Macerata.

Donne con disabilità e violenza: uno stato dell'arte allarmante¹

L'articolo approfondisce la condizione multidiscriminatoria di cui sono vittime le donne con disabilità. In un'ottica intersezionale (Crenshaw, 1989; 2017), si intende quindi riflettere da un punto di vista pedagogico sui fenomeni di violenza, sulle prospettive di formazione e ricerca nei processi educativi di prevenzione e di accompagnamento verso percorsi di emancipazione.

È innegabile che la violenza di genere abbia assunto le sembianze di un'onda universale e trasversale che colpisce le donne di tutte le età, estrazioni sociali, religioni o etnie in ogni parte del mondo (WHO, 2021). La complessità multidimensionale di questo fenomeno ha spinto le Nazioni Unite a prevedere tra i Sustainable Development Goals dell'Agenda 2030 (UN, 2015) l'eliminazione di tutte le forme di violenza contro le donne e le ragazze (SDG n. 5.2). Se rapportato alle donne con disabilità, il fenomeno della violenza di genere diviene ancor più preoccupante e complesso poiché caratterizzato dalla presenza costante di forme di discriminazione multipla, stereotipi o norme sociali restrittive che aumentano la loro esposizione a specifiche forme di violenza (Meyer et al, 2022; Mays, 2006; Hassouneh & Curry 2002), come ad esempio quella esercitata dal partner (García-Cuéllar et al, 2022). L'elemento maggiormente discriminatorio che contraddistingue il fenomeno della violenza contro le donne con disabilità è l'invisibilità che colpisce le vittime, che ancora oggi “non compaiono” nelle indagini statistiche nazionali ed internazionali. Infatti, nonostante le raccomandazioni prodotte dal Comitato ONU per l'Italia sull'adozione della *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*² (UN, 2006) in merito alla parità

¹ Il contributo è frutto della riflessione e degli scambi continui tra le due Autrici. Solo per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che Arianna Taddei è autrice dei paragrafi § “Donne con disabilità e violenza: uno stato dell'arte allarmante” e “Implicazioni per la formazione e l'intervento di educatori ed educatrici sul campo”, Alessandra Romano è autrice dei paragrafi § “Verso un campo di indagine di studi intersezionali sulle disabilità” e “Coltivare pratiche di formazione e ricerca educativa intersezionali”.

Chi scrive sono due ricercatrici bianche, europee, neurotipiche, che si posizionano nel campo degli studi intersezionali sulle disabilità all'interno della Pedagogia Speciale.

Nota linguistica: le due autrici hanno optato per una precisa scelta stilistica che preservi la rappresentatività inclusiva della doppia forma plurale femminile e maschile in tutti i paragrafi.

² La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2006) ha dedicato alle donne con disabilità l'articolo 6 “Donne con disabilità”, invitando gli Stati firmatari a riconoscere le discriminazioni multiple cui sono esposte le donne e le ragazze con disabilità e ad adottare ogni misura e ogni provvedimento che sia volto a rimuovere gli ostacoli al loro pieno sviluppo e al godimento dei loro diritti umani fondamentali.

di genere e le indicazioni inviate allo Stato italiano da parte del GREVIO¹ per l'attuazione della Istanbul Convention (CE, 2011), le organizzazioni internazionali evidenziano chiare difficoltà nello studio del fenomeno della violenza contro le donne con disabilità (WHO, UN Woman & Hrp, 2024). Persiste, infatti, una oggettiva mancanza di dati disaggregati e comparabili negli studi inerenti sia la violenza contro le donne, sia la disabilità (*Ibidem*). L'impossibilità di descrivere compiutamente il fenomeno impedisce, di conseguenza, la progettazione di politiche, servizi e programmi adeguati alle caratteristiche, esigenze e bisogni specifici delle donne con disabilità (Darzins, 2014; Nutter, 2004).

Queste ultime sono rimaste non solo senza voce, ma anche maggiormente esposte a condizioni di vulnerabilità, rispetto ad altri uomini nella stessa condizione: sono state considerate dei “corpi senza peso sulla bilancia della giustizia” (Bernardini, 2018, p.12) e solo in anni recenti hanno conquistato progressivamente visibilità. Come affermato in altri lavori (Taddei, 2019; 2020; 2021) la violenza contro le donne con disabilità rappresenta un fenomeno di dimensioni preoccupanti. In letteratura spesso l'attenzione viene soffermata sulla caratteristica di *vulnerabilità* di questo gruppo di donne, senza sottolineare adeguatamente che la *vulnerabilità* non rappresenta una peculiarità identitaria intrinseca alle donne con disabilità, ma un prodotto dell'interazione tra i soggetti e la società (Griffo, 2018). Un collegamento inscindibile lega ancora spesso la dimensione di vulnerabilità a quella di discriminazione: un doppio filo difficile da recidere, dietro al quale si celano i numerosi volti della violenza.

Su questa tematica, Judith Butler introduce il concetto di “de-realizzazione” secondo cui alcune vite sono “obbligate” ad una condizione di “lutto” poiché escluse dalla “categoria dominante dell'essere umano”. La “de-realizzazione” (Butler, 2004) rappresenta un processo che determina la disumanizzazione delle vittime, le quali rischiano con maggior facilità di diventare oggetto di violenza, poiché considerate soggetti asessuati e vulnerabili.

Le complesse sfide che affrontano le donne con disabilità dal punto di vista dei diritti umani sono riportate nel Terzo Manifesto sui diritti delle donne e delle ragazze con disabilità nell'Unione Europea del 2023, intitolato “Empowerment e leadership”, realizzato e pubblicato dall'*European Di-*

¹ La Convenzione del Consiglio di Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica (Convenzione di Istanbul) ha previsto la costituzione di un gruppo di esperti indipendenti denominato GREVIO, che ha il compito di monitorare l'applicazione della Convenzione da parte degli Stati aderenti.

*sability Forum*¹. Il Terzo Manifesto purtroppo dichiara una mancanza di miglioramento della qualità della vita delle donne con disabilità dalla pubblicazione del Secondo Manifesto (EDF, 2011) ad oggi. Le crisi umanitarie che si sono espanse negli ultimi anni a partire dai cambiamenti climatici, alla Pandemia da Covid-19, ai conflitti armati in corso, non hanno fatto altro che aggravare le condizioni di precarietà e fragilità socio-economica delle fasce più fragili della popolazione, esponendo le donne con disabilità a nuove forme di violenza e di povertà multidimensionali. Il Terzo Manifesto chiarisce ancora una volta e ancora più assertivamente che il circolo della violenza e della povertà si può spezzare unicamente attraverso il rispetto dei diritti e il contrasto ad ogni forma di discriminazione. Quest'ultimo documento è il risultato di una risposta collettiva e univoca di un mondo di donne con disabilità rappresentativo dell'eterogeneità da cui è caratterizzato:

indigene, rifugiate, migranti, richiedenti asilo e sfollate interne; donne con disabilità trattenute in custodia presso ospedali, istituti residenziali, istituti minorili, o correzionali e carceri; donne con disabilità che vivono condizioni di povertà; donne con disabilità provenienti da diversi contesti etnici, religiosi e razziali; donne con disabilità multiple e con diverse necessità di sostegno; donne con albinismo, donne lesbiche e bisessuali e transgender, nonché persone intersessuali. Va poi considerata la diversità tra le stesse donne con disabilità, motivata dall'aver tutte le diverse forme di disabilità (EDF, 2023, p.3).

A livello europeo, le donne con disabilità rappresentano il 25,9% della popolazione femminile totale e circa il 60% della popolazione complessiva di 100 milioni di persone con disabilità in Europa (EU, 2021). Le indagini statistiche sottolineano che il 34% delle donne con problemi di salute o disabilità ha subito forme di violenza fisica o sessuale da parte del partner nel corso della vita e che il 61% di quest'ultime ha subito molestie sessuali dall'età di 15 anni (EU, 2014). L'*European Disability Forum* specifica che la violenza può avvenire in vari contesti (casa, lavoro, istituti o scuole) ed assumere forme diverse, quali: molestie, violenza sessuale, incesto e aborto forzato, sterilizzazione e contraccezione forzate, abuso sessuale durante le

¹ Sono stati prodotti tre Manifesti dall'*European Disability Forum* sui diritti delle donne e delle ragazze con disabilità che esprimono un significato straordinario non solo per i contenuti di tipo politico e programmatico ma anche per essere rappresentativi del pensiero e della voce delle donne con disabilità in Europa: Il Primo Manifesto è stato pubblicato nel 1997; il Secondo Manifesto delle ragazze con disabilità nell'Unione Europea, è stato pubblicato dall'*European Disability Forum* nel 2011, infine il Terzo Manifesto è stato pubblicato nel 2023. All'interno dell'*European Disability Forum* un ruolo fondamentale è assunto dal Comitato delle Donne.

routine igieniche quotidiane, rimozione o controllo degli ausili di comunicazione, violenza nel corso del trattamento riabilitativo, *overmedication* o sospensione di farmaci. Inoltre, sottolinea che le donne maggiormente soggette a violenza sono quelle con disabilità intellettive o psicosociali, sensoriali e con elevati bisogni di sostegno (EDF, 2021).

Per quanto riguarda la situazione italiana, l'emersione delle problematiche inerenti al tema è ancora in fase di sviluppo e infatti non esiste una raccolta dati mirata, contestualmente la letteratura sull'argomento non è stata particolarmente ampliata (Straniero, 2020).

Il rapporto Istat 2019 riferisce che il rischio di subire stupri per le donne con disabilità supera del doppio quello delle donne senza disabilità (il 10% vs. il 4,7%).

Una delle poche ricerche condotte in Italia sulla tematica è stata realizzata dalla FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap) attraverso un'indagine condotta nell'ambito del progetto VERA. Dal report finale del 2018 emerge che su un campione di 519 donne con disabilità intervistate attraverso un questionario online anonimo, il 65,3% ha subito/subisce qualche forma di violenza e che soltanto il 33% la riconosce effettivamente come tale (FISH, 2018).

Nel 2022, nell'ambito normativo sul tema della violenza di genere, è stata emanata la Legge n.53 "Disposizioni in materia di statistiche in tema di violenza di genere" che prevede un'Indagine sull'Utenza dei Centri anti-violenza (CAV) con l'obiettivo di individuare le caratteristiche delle donne che si rivolgono a questi servizi.

Tuttavia, negli ultimi rapporti ISTAT, la percentuale delle donne con disabilità nei CAV non viene illustrata, così come mancano informazioni complete riguardo all'accessibilità delle strutture o dei servizi offerti. Tra i dati più critici emersi dal rapporto "Il Sistema della protezione per le donne vittime di violenza. Anni 2021 e 2022" si reperiscono informazioni riguardanti i criteri di esclusione adottati dalle case rifugio (431 in totale nel 2021). Dal quadro dei dati raccolti risulta che 317 Case Rifugio, ovvero il 94,1% delle 337 che hanno risposto al questionario Istat, hanno adottato i seguenti criteri di esclusione di alcune tipologie di donne dall'accoglienza, caratterizzate da: disagio psichiatrico (272 case rifugio), abuso di sostanze e dipendenze (276 centri), tratta e prostituzione (125 case rifugio), essere senza fissa dimora (240 case rifugio), essere negli ultimi mesi di gravidanza (67 case rifugio), limite status giuridico (70 case rifugio), infine, altri criteri di esclusione non definiti (34 case rifugio) (ISTAT & DPO, 2023a).

Prendendo in riferimento il testo più recente sulla tematica, "I centri anti-violenza e le donne che hanno avviato il percorso di uscita dalla violenza" (ISTAT & DPO, 2023b), è possibile constatare che al suo interno la parola

disabilità viene citata una sola volta e in relazione all'attività di formazione svolta dai CAV. A tal proposito, viene specificato che nel corso del 2022 il 79,9% dei CAV a livello nazionale (385 in tutto) ha organizzato almeno un corso di formazione/aggiornamento dedicato al personale. Le tematiche affrontate vertevano sull'approccio di genere e la metodologia di accoglienza (91,4% dei CAV), sulla valutazione del rischio (75,6%), sulla Convenzione di Istanbul (75,3%), sull'accoglienza delle donne migranti (51,6%) e, per ultimo, sull'accoglienza delle donne con disabilità (soltanto il 30,1%). Come affermato nel rapporto

Il tema della disabilità risulta poco trattato anche in relazione all'organizzazione di iniziative e alla predisposizione di materiali accessibili a tutte le donne con disabilità sensoriali o intellettive (offerti soltanto dal 18,6% nel Nord; dal 26% nel Centro e dall'11,5% nelle Isole) (ISTAT & DPO, 2023b, p.7).

Da una recente indagine italiana (De Pascale & Carbone, 2021), condotta all'interno della cornice dell'*Intersectionality Approach* (Crenshaw, 1989; 2017), emerge inoltre che nei servizi e negli interventi a supporto dei percorsi di *empowerment* e di inserimento socio-lavorativo rivolti alle donne migranti vittime di violenza, gli operatori non sono, nella maggior parte dei casi, formati per interpretare il carattere intersezionale delle multidiscriminazioni. Sebbene l'indagine abbia rivolto il proprio sguardo alle sole donne migranti, è altresì specificato che anche per le donne con disabilità viene avvertita dalle operatrici dei CAV l'assenza di interventi strutturali e integrati funzionali al miglioramento delle capacità d'intervento nei loro confronti.

Pertanto, come sottolinea Lancioni (2022), i servizi anti violenza sono formalmente aperti a tutte le donne ma a causa della mancanza di specifici accorgimenti di accessibilità, di un'adeguata formazione del personale e di un'integrazione delle competenze in materia di violenza e di disabilità, le donne con disabilità sono nei fatti escluse dalla rete anti violenza, dalla prevenzione della stessa, e dall'accesso alla giustizia.

Emerge, quindi, la necessità, come evidenziato nelle Linee Guida promosse nell'ambito del progetto *BeSafe! Genere, disabilità e violenza durante il lockdown*, realizzato dall'Università degli Studi di Brescia e dall'Università degli Studi di Ferrara, di investire sulla formazione e sulla sensibilizzazione dei soggetti che, a diverso titolo, vengono coinvolti nelle dinamiche connesse al fenomeno della violenza contro le donne con disabilità. Secondo quanto riportato, le strategie per prevenire, contrastare ed eliminare tale violenza sono molteplici e differenziate in relazione ai soggetti

destinatari: gli operatori dei servizi, chi subisce o agisce la violenza ed infine la comunità in tutte le sue componenti (Parolari et al, 2022).

Verso un campo di indagine di *studi intersezionali* sulle disabilità

L'analisi del quadro normativo internazionale e nazionale restituisce una fotografia piuttosto drammatica per le donne con disabilità, esposte a multidiscriminazioni, sia rispetto agli uomini con disabilità, sia rispetto alle donne considerate *abili* poichè senza una dichiarata condizione di disabilità (Bernardini, 2016; Bellacicco et al., 2022). Anche nella ricerca scientifica, le donne con disabilità sono rese invisibili sia nella categoria più generale di *women* – da parte dei *feminist studies* – che nella categoria di *disabled people* – da parte dei *disability studies* (Morris, 1993; Taddei, 2020).

Lo scenario rappresentato rivela un “doppio standard inverso”, strutturale a livello istituzionale (Bellacicco, et al., 2022): il set di aspettative socio-culturali rivolte alle donne con disabilità non riconosce a queste pieni diritti di autodeterminazione, rimuove dall'immaginario collettivo le rappresentazioni sul loro sviluppo sessuale e sulla maternità, ne desessualizza e infantilizza il corpo. Le implicazioni di questo set di aspettative hanno ricadute in termini di condotte discriminatorie: mancano adeguati supporti informativi ed educativi per la gestione dell'autonomia lavorativa, della salute riproduttiva, della contraccezione e della genitorialità (Bellacicco et al., 2022).

Le donne con disabilità affrontano diseguaglianze socioeconomiche rispetto alle loro coetanee non disabili, con effetti preoccupanti sui tassi di disoccupazione e su svantaggi indiretti in termini di autonomia e di accesso alle cure mediche (DeBeaudrap et al., 2019). Le pratiche di cura della loro salute riproduttiva sono affidate a *terzi*, siano questi soggetti neurotipici e abili considerati decisori delle modalità con cui tali pratiche *devono essere agite* sul corpo delle donne, siano questi professioniste e professionisti sanitari che non necessariamente hanno competenze specifiche per dialogare con le pazienti con disabilità. In alcuni casi, sono considerate inabili all'esercizio delle cure materne, con il rischio di perdere la custodia della prole (*ibidem*). Scrivono a questo proposito Ehrenreich ed English (2011): “sarebbe ingenuo assumere che poichè tutte le donne subiscono il sessismo medico tutte le donne abbiano gli stessi bisogni e le stesse priorità” (Ehrenreich, & English, 2011, p. 158). Le differenze di abilità nel trattamento medico sono estremamente concrete: il sessismo medico-sanitario fa passare spesso in secondo piano l'abilismo. In maniera diffusa, bambine, ragazze e donne con disabilità subiscono profonde disuguaglianze rispetto all'accesso all'assistenza sanitaria e all'impossibilità di autodeterminarsi in riferimento

alla propria salute riproduttiva e sessuale (Taddei, 2020). Tuttavia, per le donne con disabilità esposte a violenza, esiste il triplo problema di come accedere ai servizi di ogni genere, come articolare simbolicamente la violenza subita con personale che sia in grado di arginare le derive disabilitanti dell'abilismo sessista (Ehrenreich, & English, 2011). In uno studio sui dispositivi di inserimento nel mondo del lavoro di uomini e donne adulte con disabilità (Romano, 2020), abbiamo raccolto la storia di A., una giovane donna di 22 anni con una diagnosi di disabilità intellettiva lieve. *A. si trova in una comunità educativa, dopo aver subito violenza fisica e psicologica dalla sua famiglia. I suoi genitori sono rumeni e si sono trasferiti in Italia quando A. aveva appena un anno. Negli anni delle scuole secondarie di primo e secondo grado, A. veniva spesso esclusa dalle compagne di classe perché accusata di non avere abbastanza cura della propria igiene. Per anni, i docenti di scuola attribuivano la scarsa cura di sé alla disabilità intellettiva e non hanno sospettato che ci potesse essere un contesto familiare socioeconomicamente marginale e vessatorio. I docenti di scuola secondaria inferiore non hanno mai visto a colloquio la madre di A., e quelli di scuola secondaria superiore hanno avviato una prima segnalazione ai servizi solo dopo due anni, quando i genitori di A. non si sono presentati agli incontri del GLO. Al compimento del diciassettesimo anno di età, l'intervento dei servizi sociali ha consentito di verificare la situazione di abusi, maltrattamenti e incuria a cui A. era esposta e di procedere a uno spostamento all'interno di una comunità educativa.*

Quante “*storie di guerra*” restano taciute e rimosse come la “biografia toccante” di A.? Dalle ricerche di Robinson, Frawley, e Dyson (2021) e McConnell e Phelan (2022), si evince che le donne con disabilità subiscono atteggiamenti discriminatori e micro-aggressioni quotidianamente, in misura se possibile anche maggiore delle donne normotipiche e con corpi conformi. Come abbiamo visto nel primo paragrafo, il *range* di comportamenti discriminatori si situa in uno spettro di violenza psicologica, comportamentale, fisica, che va da microaggressioni verbali, delegittimazioni conversazionali fino ad abusi fisici e sessuali. In alcuni casi, forme di discriminazione e comportamenti violenti possono essere attuate anche da parte del personale sanitario ed educativo, che non sempre ha una formazione specifica sulle discriminazioni multiple e sugli effetti di *depoteramento* a cui esposte le persone con identità intersezionali oppresse (Bellacicco et al., 2022). Nei servizi alla persona, spesso sono agite pratiche di *dis-abilizzazione* nei confronti delle donne con disabilità, che di fatto delegittimano la loro posizione e “congelano” la loro voce. Questa delegittimazione sistemica sottrae loro potere e le pone ai margini delle strutture sociali. L'analisi della letteratura internazionale restituisce un *doppio gap* nella formazione di educatrici ed

educatori, che non sono preparati per accogliere le donne con disabilità vittime di violenza e che riconducono la loro esperienza a *quella di uomini con disabilità* o a *quelle di donne vittime di violenza* (Taddei, 2020).

Il campo dei media non è esente da questi meccanismi di invisibilizzazione: in casi di episodi di violenza contro donne con disabilità vittime, telegiornali, quotidiani e post online *normalizzano* la narrazione dell'accadimento indicando l'identità di genere come l'unica caratterizzazione rilevante per l'identificazione del soggetto vittima di violenza. La doppia violenza che subiscono le donne con disabilità viene invisibilizzata attraverso la narrazione dominante che si riferisce alla violenza di genere. Raramente si testimonia l'articolazione di discorsi mediatici che riconoscano il duplice posizionamento identitario delle donne con disabilità vittime di violenza. In questi casi, la costruzione argomentativa della narrazione mediatica enfatizza la condizione di disabilità, soprattutto di un'eventuale disabilità intellettuale o psichica, per *iperinvisibilizzare* l'accaduto e costruire una retorica di responsabilizzazione della vittima poiché *inadatta* o *inabile* all'esercizio di una volontà intenzionale o alla comprensione della violenza subita.

In questo quadro, i contributi dei *feminist disability studies* (Morris, 1993) e dell'*intersectionality approach* (Crenshaw, 1989; 2017; Crenshaw, Andrews, & Wilson, 2024) consentono di adottare lenti interpretative critico intersezionali capaci di offrire strumenti concettuali per decostruire le distorsioni epistemologiche e sociolinguistiche che invisibilizzano (o iper-invisibilizzano ponendole sotto una lente di ingrandimento) le multidiscriminazioni a cui sono esposte le donne con disabilità. Nei prossimi paragrafi, si discutono le implicazioni di paradigmi intersezionali nelle pratiche di ricerca e di formazione nelle professioni educative, evidenziando le ricadute in termini di autoanalisi delle prospettive distorte (Mezirow, 2003) con cui educatrici ed educatori (e ricercatrici e ricercatori) tematizzano l'esperienza delle donne con disabilità vittime di violenza e la interpretano a partire da quadri di significato sessisti, eurocentrici, razzisti e abilisti (Fabbri, Bracci, Bosco, & Capaccioli, 2023).

Coltivare pratiche di formazione e ricerca educativa intersezionali

Le pratiche di confinamento medico-sanitario e di segregazione educativa e occupazionale sono comuni nell'esperienza di vita di uomini con disabilità. Tuttavia, le esperienze di multioppressione intersezionale sistemica di donne con disabilità sono spesso invisibilizzate nei servizi alla persona, nella formazione delle professioni educative e nella ricerca.

L'adozione di una prospettiva critica intersezionale, invece, consente di sviluppare procedure di indagine multiassiali, che rilevano le molteplici discriminazioni cui sono esposte le donne con disabilità, basate sull'intersezione tra la disabilità, il genere, le condizioni socioeconomiche, la razza, il *background* etnico. Abilismo, sessismo, classismo e razzismo non sono sistemi organizzatori di pratiche oppressive separati, ma sono interagenti e intersecantisi (Crenshaw, Andrews, & Wilson, 2024). Per questa ragione, è promettente adottare un approccio critico intersezionale che offra quadri di analisi in grado di cogliere la multidimensionalità e la complessità dei sistemi di discriminazione e di potere che sono agiti nei confronti delle persone identificate come appartenenti a gruppi esposti a marginalizzazione. In gioco è l'abbandono di prospettive che assumano le identità come sistemi di identificazione naturalizzati su logiche binarie e monodimensionali. Le logiche di analisi binarie posizionano le soggettività umane come centro o come alterità in ragione dello standard normativo: rispetto al genere, gli uomini sono lo standard normativo, le donne sono la differenza. Rispetto ai sistemi di abilità, le corporeità abili e le persone neurotipiche sono assunte come standard normativo e le persone con disabilità e neurodiversità sono l'alterità subalterna (Kofke, 2020). Rispetto alla razza, le persone bianche sono lo standard normativo e le persone BIPOC (nere, indigene e di colore) sono l'alterità subalterna. I meccanismi di supremazia epistemica che si generano su epistemologie binarie dell'identità alimentano gli schemi di significato e le pratiche sessiste, abiliste, razziste che si agiscono nelle complesse interazioni sociali (Borghi, 2020).

Le logiche di analisi multidimensionali, invece, riconoscono le caratterizzazioni identitarie come un continuum che si gioca su ciascuna dimensione di diversità e ne approfondiscono le implicazioni in termini di costruzione di pregiudizi, stereotipi e stigmatizzazioni, fino ad arrivare a condotte discriminanti basate su appartenenze identitarie. Le matrici di analisi non binaria e multidimensionale superano i limiti di concettualizzazioni dicotomiche (bianco/nero, abile/disabile, neurotipico/neurodiverso, normale/anormale, maschile/femminile) così come i limiti di concettualizzazioni monodimensionali che esplorano solo una dimensione di diversità alla volta. Indagano come meccanismi di stigmatizzazione, pratiche e sistemi di oppressione si generano a partire dall'identificazione con una dimensione di diversità (sessismo per le discriminazioni di genere, razzismo per le discriminazioni relative alla razza, abilismo per le discriminazioni relative alla disabilità, etc.). “Il fenomeno della discriminazione che trae origine dall'intersezione di molteplici fattori causali non può essere analizzato esaminando un singolo elemento alla volta” (Carnovali, 2018, p. 23). Il *framework* delle prospettive intersezionali fornisce chiavi interpretative per

(provare a) comprendere e analizzare secondo quali marcatori sociali individui e gruppi sono esposti a sistemi di privilegio, oppressione e discriminazione multipli e differenziali in ragione dell'intersezione tra pluriversità e multiappartenenze. Non dovremmo, quindi, più parlare di razzismo, sessismo, abilismo come organizzatori individuali di pratiche discriminanti, ma di razzismo abilista, abilismo sessista, abilismo razzista sessista per esprimere concettualmente gli effetti di multidiscriminazione sistemica cui sono esposte persone e gruppi (Hester, 2018).

Siamo consapevoli che la sintesi sin qui proposta è solo un'estrema semplificazione di un dibattito scientifico internazionale controverso che si è sviluppato negli ultimi trentacinque anni, a partire dal saggio di Crenshaw del 1989. In questa sede, l'ancoraggio a questo dibattito consente di valorizzare come le identità siano costruzioni sociali fondate su processi di appartenenza multipli e mutabili, storicamente e geograficamente connotati (ma non determinati). L'insufficienza di una proposta educativa e di intervento che si concentra convenzionalmente soltanto sulla disabilità è particolarmente evidente quando pensiamo ai bisogni delle donne con disabilità lesbiche, delle comunità trans* povere di colore, delle donne disabili di colore. Per comprendere la loro esperienza di multidiscriminazioni sistemiche sono utili matrici analitiche intersezionali che ruotino attorno alla disamina di strutture di oppressione interagenti (Crenshaw, Andrews, & Wilson, 2024).

Implicazioni per la ricerca educativa sul campo

L'esiguità di studi e ricerche che affrontano con rigore metodologico l'indagine sull'esposizione a multidiscriminazione per le donne con disabilità vittime di violenza rimarca la necessità di abbandonare forme convenzionali di intervento finalizzate solo a *curare*, o, al massimo, a *normalizzare* in senso rimediale le discriminazioni che colpiscono le donne con disabilità per ridurre lo scarto con le donne *abili* vittime di violenza (De Vita, & Romano, 2024). Come ricercatrici, siamo chiamate a interrogarci su quali sono le pratiche di disabilitazione che agiamo nei nostri processi di ricerca, quale soggettività sono sottorappresentate o invisibilizzate nei processi di indagine o nei risultati che presentiamo, come colludiamo con protocolli di indagine che sono profondamente abilisti e orientati al *risultato evidente dal dato*.

L'attenzione per la ricerca intersezionale è un posizionamento scientifico e professionale (si veda a questo proposito Fabbri, Bracci, Bosco, & Capaccioli, 2023). Prospettive di ricerca critico intersezionali che non considerino le multiple identità di donne con disabilità possono riprodurre le pra-

tiche di esclusione e marginalizzazione che tentano di indagare e di trasformare (Annamma, & Handy, 2018).

Le prospettive critiche intersezionali espandono lenti di indagine che non si basino né sulla prescrizione né sulla proscrizione dei diritti all'autodeterminazione e all'autorappresentazione delle donne con disabilità (Hester, 2018). Sostengono la coltivazione di arene di prosperità tra le comunità e nelle comunità, impegnarsi in conversazioni collettive non polarizzate da logiche binarie, verso la costruzione di saperi professionali e accademici che siano capaci di ripensare i costrutti (eurocentrici, bianchi, razzisti, abilisti e sessisti) con cui affrontiamo le discriminazioni marginalizzanti praticate verso le donne con disabilità. Ogni ricerca di matrice emancipatoria, in quanto tale, deve assumere la forma di un intervento politico coordinato, adattivo rispetto alla complessità fluida delle strutture di oppressione che costituiscono i nostri mondi materiali (Borghi, 2020).

Attraverso questo posizionamento, condividiamo il tentativo di impegno verso quelle pratiche di enunciazione scientifica che si posizionano in una prospettiva di resistenza:

Non ci sogneremmo mai di dare indicazioni su come sviluppare identità bianche antirazziste e femministe o divenire consapevoli di assunti distorti e pregiudizi radicati nel nostro privilegio bianco senza condividere alcune esperienze di collusione con e attuazione di discriminazioni e razzismi. In qualità di studiose di processi di apprendimento adulto e docenti in corsi di studio che preparano a professioni educative e di insegnamento, siamo impegnate a opporre resistenza radicale alle forme con cui il dominio si manifesta e a esplorare come trasformare incertezze individuali in soluzioni collettive che funzionino e contribuiscano a rendere il mondo più inclusivo e socialmente coeso (Fabbri, Bracci, Bosco, & Capaccioli, 2023, p. 25).

Seguendo la proposta di mantenere un dibattito “polifonico”, alcune domande restano campi di indagine fluidi e *open-ended*. Come le professioniste e i professionisti dell'educazione sono chiamati a rivedere i propri posizionamenti sessisti, abilisti e razzisti? A quali condizioni possono riflettere criticamente sulle pratiche educative e di cura che sono pensate o per utenti uomini, bianchi e disabili o per donne che hanno subito violenze? Qual è lo spazio di rappresentabilità che professioniste e professionisti bianchi, con corpi conformi, sono “disposti” a negoziare con donne disabili di colore vittime di violenza?

Non sempre educatrici ed educatori sono consapevoli del “doppio standard” con cui sono *forcluse* da zone di *abilit-azione* e di potere le donne con disabilità e neurodiversità vittime di violenza. Spesso manca una formazione specifica che offra quadri interpretativi e approcci di intervento

multiprospettico, in grado di analizzare radicalmente l'intreccio tra sistemi di oppressione fondati su appartenenze identitarie multiple.

La nostra tensione scientifica verte sulla costruzione di comunità educative antirazziste, antiabiliste e antisessiste, che condividano le traiettorie del femminismo visionario in termini di costruzione di presenti più egualitari. Il prossimo paragrafo tratteggia alcune proposte per la formazione e l'intervento di educatrici ed educatori che vanno in questa direzione. In gioco è la costruzione di supporti per le donne con disabilità che non godono neppure della rete di sicurezza materiale e immateriale del capitale sociale, e i cui diritti all'autodeterminazione non sono riconosciuti nemmeno in riferimento all'immaginario politico, sociale ed educativo.

Implicazioni per la formazione e l'intervento di educatori ed educatrici sul campo

Di seguito si propongono alcune tematiche fondamentali per la formazione, la sensibilizzazione delle figure professionali socio-educative impegnate nel settore educativo, socio-sanitario e dell'accoglienza, e per lo sviluppo di una cittadinanza pienamente consapevole delle pratiche utili a contrastare la violenza di genere rivolta nello specifico alle donne con disabilità:

1. la rete come strumento di pronta accoglienza e intervento;
2. l'educazione nella prospettiva dell'intersezionalità e dell'empowerment;
3. dopo la violenza: "la doppia cura" della vittima e la rieducazione del colpevole.

La premessa alla base dell'efficacia delle tematiche elencate riguarda il pieno coinvolgimento (nella progettazione, formazione e sensibilizzazione) delle donne stesse con disabilità, considerandole come soggetti in transizione: da vittime di violenza ad autrici di cambiamento.

1. La rete come strumento di prevenzione e intervento. È fondamentale che le politiche e i servizi territoriali lavorino per la costituzione di un sistema locale che sappia co-costruire e condividere la progettazione di una rete di esperienze significative per la promozione dell'empowerment e dei processi di autodeterminazione delle donne con disabilità vittime di violenza (Michellini et al., 2022). La letteratura internazionale, infatti, sottolinea l'importanza della costruzione di una rete che sia integrata tra i diversi servizi territoriali anti violenza e tra le altre agenzie e servizi a supporto specifico delle persone con disabilità, in modo da poter attuare specifici corsi di formazione che tengano conto di aspetti riguardanti, ad esempio: le diffe-

renze tra le disabilità fisiche, mentali e dello sviluppo, l'Universal Design, il linguaggio dei segni e/o il braille, l'aumento dei fondi per il reclutamento di personale specializzato, mediatori e assistenti/educatori (Chang et al., 2003). Per contrastare le pratiche discriminatorie all'interno dei centri anti-violenza, come argomenta Carnovali (2021) è necessaria una formazione intersezionale che tenga in considerazione gli aspetti della violenza legati al genere, all'etnia e alla disabilità, con un'attenzione particolare alle differenti tipologie di disabilità. La prospettiva intersezionale, infatti, risulta di vitale importanza anche per decodificare e captare i segnali della violenza subita dalle donne vulnerabili in fase di prima accoglienza e per progettare e applicare successivamente percorsi di empowerment e di liberazione da situazioni di oppressione¹.

2. *L'educazione nella prospettiva dell'intersezionalità e dell'empowerment.* Si ricorda che le bambine con disabilità rappresentano la categoria maggiormente esclusa dalla scuola di base e/o relegata nelle scuole speciali, in particolare nei Paesi con scarse risorse economiche (UN, 2018). Le condizioni contestuali di estrema vulnerabilità facilitano lo sviluppo di processi escludenti e discriminanti che espongono le donne sin dall'infanzia ad un rischio elevato di violenza. È di strategica importanza, quindi, la promozione di un'educazione fondata sui principi dell'intersezionalità e dell'empowerment (Barbuto, 2018; Griffo, 2018). In questo quadro la Pedagogia critica (Gabel, 2002; Goodley, 2007) gioca un ruolo importante adottando l'approccio intersezionale come lente interpretativa per riconoscere i modi attraverso cui la disabilità si manifesta e si intreccia con altre condizioni di oppressione. Congiuntamente ad un approccio intersezionale su cui le figure educative dovrebbero essere formate, per non cadere in facili e semplicistiche letture della realtà tendenti ad opacizzare le differenze, è altrettanto urgente promuovere l'empowerment. Quest'ultimo è quanto mai necessario affinché le bambine, le ragazze e le donne con disabilità diventino pienamente consapevoli delle proprie potenzialità e siano *autrici* non solo dei propri percorsi di emancipazione da situazioni discriminanti che graffiano la propria dignità e violano i propri diritti, ma anche delle denunce delle violenze subite. Come sottolineato da Barbuto (2018), l'empowerment delle persone con disabilità ha una forte componente di rilancio in un'ottica non terapeutica-riparativa ma politico-emancipatoria, che può essere appresa nei contesti educativi formali e non formali. In questa prospettiva, le competenze degli e delle insegnanti

¹ Per quanto riguarda la formazione delle figure che a vario titolo sono coinvolte nei processi di contrasto alla violenza nei confronti delle donne con disabilità, si rimanda alle Linee Guida "Genere, disabilità e violenza" a cura delle Università di Brescia e Ferrara <https://besafe.unibs.it/linee-guida>.

sono fondamentali nel progettare percorsi di sensibilizzazione rivolti a tutta la comunità educativa (Taddei, 2022).

3. *Dopo la violenza: “la doppia cura” della vittima e la rieducazione del colpevole.* In tutti gli episodi di violenza contro le donne c'è, da un lato, l'accoglienza, la presa in carico e l'accompagnamento della vittima in una prospettiva di empowerment che le permetta di riprendere in mano la propria vita, dall'altro lato, la gestione di colui che ha agito la violenza. Nel primo caso, l'intervento educativo è fortemente orientato alla “doppia cura” della vittima: da un lato, la cura delle ferite fisiche, dall'altro la ricostruzione critica delle sue emozioni, psicologiche e delle ricadute che l'esperienza dolorosa provoca nella prospettiva di vita futura a breve e lungo termine. Una doppia cura quindi che sa fondere la funzione di accudimento dei bisogni legati alla dimensione della salute psicofisica, con la capacità di nutrire attraverso la qualità delle relazioni umane, fondamentali per aiutare le persone a comprendere e ad accettare chi sono.

Per quanto riguarda il colpevole, oltre all'espiazione della pena, si rende necessario aprire una riflessione pedagogica sulla tipologia e sugli obiettivi di possibili percorsi di riabilitazione che con lui possono essere condivisi. Nel tentativo di interrompere il circolo di violenza, è opportuno elaborare progetti di ri-educazione che agiscano attivando processi di empowerment finalizzati ad una presa di consapevolezza delle proprie responsabilità da parte del colpevole e alla messa a punto di possibili itinerari di recupero della propria vita. Si tratta indubbiamente di processi particolarmente complessi che abbracciano dimensioni diverse che anche in questo caso avrebbero bisogno di uno sguardo intersezionale in grado di non sottovalutare, da parte del colpevole, l'identità complessa della donna con disabilità, cui è stato rivolto il comportamento violento. In questo quadro le figure dell'educatore e dell'educatrice sono importanti e necessitano di competenze educative trasversali e allo stesso tempo specifiche sul tema, capaci di attivare dei processi trasformativi sul piano esistenziale di entrambi i soggetti coinvolti nella relazione violenta (Taddei, 2017).

Quanto è stato argomentato rappresenta una parte dei contenuti e degli interventi necessari soprattutto nella prospettiva della prevenzione e dell'accompagnamento, ma è evidente che gli aspetti da approfondire sul piano teorico e metodologico necessitano indubbiamente di *altri* spazi e dibattiti di confronto e riflessione.

Riferimenti bibliografici

Andrews, K., Wilson, A., & Crenshaw, K. (Eds) (2024). *Blackness at the Intersection*. Londra: Bloomsbury.

- Annamma, S.A. & Handy, T. (2018). DisCrit solidarity as curriculum studies and transformative praxis. *Curriculum Inquiry*, 49(4), pp. 442-463. Doi: 10.1080/03626784.2019.1665456.
- Barbuto, R. (2018). L'empowerment per l'inclusione delle persone con disabilità. In G. Griffò (a cura di). *Il Nuovo Welfare coerente con i principi della CRPD. L'empowerment e l'inclusione delle persone con disabilità* (pp. 45-74). Lamezia Terme: Comunità Edizioni.
- Bellacicco, R., Dell'Anna, S., Micalizzi, S., Parisi, T. (2022). *Nulla su di noi senza di noi. Una ricerca empirica sull'abilismo in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bello, B.G. (2020). *Intersezionalità. Teorie e pratiche tra diritto e società*. Milano: FrancoAngeli.
- Bernardini, M.G. (2016). *Disabilità, giustizia, diritto. Itinerari tra filosofia del diritto e Disability Studies*. Torino: Giappichelli.
- Bernardini, M.G. (2018). Soggettività "mancanti" e disabilità. Per una critica intersezionale all'immagine del soggetto di diritto. *Rivista di filosofia del diritto, Journal of Legal Philosophy*, 2, pp. 281-300, Doi: 10.4477/91676.
- Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio: pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.
- Butler, J. (2004). *Precarious Life, The Powers of Mourning and Violence*. London: Verso.
- Carnovali, S. (2018). *Il corpo delle donne con disabilità. Analisi giuridica intersezionale su violenza, sessualità e diritti riproduttivi*. Roma: Aracne.
- Chang, J.C., Martin, S.L., Moracco, K.E., Dulli, L., Scandlin, D., Loucks-Sorrel, M.B., Turner, T., Staroneck, L., Dorian, P.N., & Bou-Saada, I. (2003). Helping Women with Disabilities and Domestic Violence: Strategies, Limitations, and Challenges of Domestic Violence Programs and Services, *Journal of women's Health*, 12(7), pp. 699-708. Doi: 10.1089/154099903322404348.
- Council of Europe (2011). *Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence* (Istanbul Convention). Istanbul: Council of Europe.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago legal forum, feminism in the law: Theory, practice, and criticism*, 1989 (pp. 139-167). Chicago: University of Chicago Legal Forum.
- Crenshaw, K. (2017). *On intersectionality: Essential Writings*. New York: The New Press.
- Crenshaw, K. Andrews, K., & Wilson, A. (Eds) (2024). *Blackness at the Intersection*. Londra: Bloomsbury.
- Darzins, A. (2014). Domestic Violence and Women with Disabilities: A Neglected Problem. *Berkeley Undergraduate Journal*, 27(2), pp. 4-33. Doi: 10.5070/B3272024067.
- De Pascale, L., & Carbone, C. (2021). Violenza sulle donne e intersezionalità: la capacità di risposta degli interventi a supporto dell'empowerment socioeconomico. *Italian Journal of Social Policy*, 3(4), pp. 87-104.

- DeBeaudrap, P., Mouté, C., Pasquier, E., Mac-Seing, M., Mukangwije, P.U., Beninguisse, G. (2019). Disability and Access to Sexual and Reproductive Health Services in Cameroon: A Mediation Analysis of the Role of Socioeconomic Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 1, 16(3), 417. Doi: 10.3390/ijerph16030417.
- De Vita, L., & Romano, A. (2024). Pratiche intersezionali nella ricerca scientifica. *Quaderni del CUG*. Siena: Siena University Press.
- Dipartimento per le pari opportunità, & ISTAT (2023a). *I centri antiviolenza e le donne che hanno avviato il percorso di uscita dalla violenza*. Anno 2022. ISTAT. Testo disponibile al sito: <https://www.istat.it/it/files//2023/11/reportCAV.pdf>.
- Dipartimento per le pari opportunità, & ISTAT (2023b). *Il Sistema della protezione per le donne vittime di violenza*. Anni 2021 e 2022. ISTAT. Testo disponibile al sito: <https://www.istat.it/it/files//2023/08/2023-03-08-statreportprotezione-Istat-Dpo.pdf>.
- Ehrenreich, B., & English, D. (2011). *Complaints and Disorders: The Sexual Politics of Sickness*. New York: Feminist Press.
- European Disability Forum (2011). *Second Manifesto on the Rights of women and girls with disabilities in the European Union 2011. A toolkit for activists and policymakers*. Budapest: EDF. Testo disponibile al sito: <https://www.uildm.org/wp-content/uploads/2011/11/2ndmanifestoEN.pdf>.
- European Disability Forum (2021). *Position Paper on Violence against women and girls with disabilities in the European Union*. EDF. Testo disponibile al sito: <https://www.edf-feph.org/content/uploads/2021/05/final-EDF-position-paper-on-Violence-against-women-and-girls-with-disabilities-in-the-European-Union.pdf>.
- European Disability Forum (2023). *Third Manifesto on the Rights of women and girls with disabilities in the European Union 2023. Empowerment and Leadership*. Luxemburg: EDF. Testo disponibile al sito: <https://www.edf-feph.org/content/uploads/2024/03/EDF-Third-Manifesto-on-women-and-girls-with-disabilities-Word-Version.pdf>.
- European Parliament (2018). *Resolution on the situation of women with disabilities (2018/2685 RSP)*. Testo disponibile al sito: <https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/popups/printficheglobal.pdf?id=691836&l=en>.
- European Union (2021). *European Comparative data on Europe 2020 on persons with disabilities*. Brussels: European Union. Testo disponibile al sito: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1f1a8b2c-e44d-11eb-895a-01aa75ed71a1>.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2014). *Violence against women: an EU-wide survey*. Testo disponibile al sito: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2014-vaw-survey-main-results-apr14_en.pdf.
- Fabbi, L., Bracci, F., Bosco, N., & Capaccioli, M. (2023). Divenire ricercatrici bianche antirazziste e femministe. Sviluppare competenze di pensiero critico-riflessivo, decoloniale e sovversivo. *Pedagogia e Vita*, 2, pp. 25-34.

- Federazione Italiana per il superamento dell'Handicap (2018). *Le donne con disabilità che hanno subito violenza*. FISH. Testo disponibile al sito: https://www.fishonlus.it/allegati/Report_finale_VERA1.pdf.
- Gabel, S.(2002). Some conceptual problems with critical pedagogy. *Curriculum Inquire*, 32(2), pp.177-201. Doi: 10.1111/1467-873X.00222.
- García-Cuellar, M., Pastor-Moreno, G., Ruiz-Pérez, I., & Henares-Montiel, J. (2022). The prevalence of intimate partner violence against women with disabilities: a systematic review of the literature. *Disability and Rehabilitation*, 45(1), pp. 1-8. Doi: 10.1080/09638288.2022.2025927.
- Goodley, D. (2007). Towards Socially just Pedagogies: Deleuzoguattarian Critical Disability Studies. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), pp. 317-334. Doi: 10.1080/13603110701238769.
- Griffo, G. (2018). Il nuovo Welfare per la promozione della cittadinanza e dell'inclusione: l'applicazione della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità delle Nazioni Unite. In G. Griffo (a cura di), *Il Nuovo Welfare coerente con i principi della CRPD. L'empowerment e l'inclusione delle persone con disabilità* (pp. 13-44). Lamezia Terme: Comunità Edizioni.
- Hassouneh, D., & Curry, M. (2002). Abuse of Women with Disabilities: State of the Science. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 45(2), pp. 96-104. Doi: 10.1177/003435520204500204
- Hester, H. (2018). *Xenofemminismo*. Roma: Nero.
- ISTAT (2019). *Conoscere il mondo della disabilità. Persone, relazioni e istituzioni*. Testo disponibile al sito: <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Disabilita.pdf>.
- Kofke, M. (2020). "Society likes to put people into socially constructed boxes": Exploration of the liminal space through undergraduate students' reflections on disability. *Disability Studies Quarterly*, 40(2). Doi: 10.18061/dsq.v40i2.6592.
- Lancioni, S. (2022). *Linee guida per accogliere donne con disabilità vittime di violenza. Informare un'h*. Testo disponibile al sito: <https://www.informareunh.it/linee-guida-per-accogliere-donne-con-disabilita-vittime-di-violenza/>.
- Mays, J. (2006). Feminist disability theory: domestic violence against women with a disability. *Disability & Society*, 21(2), pp. 147-158. Doi: 10.1080/09687590500498077.
- McConnell, D., & Phelan, S. K. (2022). Intimate partner violence against women with intellectual disability: A relational framework for inclusive, trauma-informed social services. *Health & Social Care in the Community*, 30(6), e5156-e5166.
- Meekosha, H., & Shuttleworth, R. (2009). What's so Critical about the Critical Disability Studies?. *Australian Journal of Human Rights*, 15(1), pp. 47-75.
- Meyer, S., Stöckl, H., Vorfeld, C., Kamenov, K., & García-Moreno, C. (2022). A scoping review of measurement of violence against women and disability. *PLOS ONE*, 17(1), e0263020. Doi: 10.1371/journal.pone.0263020.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e Trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Morris, J. (1993). Feminist and Disability. *Feminist Review*, 43(1), pp. 57-70.
- Nutter, K. (2004). Domestic violence in the lives of women with disabilities: no (accessible) shelter from the storm. *Southern California Review of Law and Women's Studies, Note*, 13(2), pp. 329-354.
- Parolari, P., Fusar Poli, E., Pesci, M., Casnici, N., Bernardini, M., Carnovali, S., De Giuli, A., Castello, N., Rossi, E. (a cura di) (2022). *Genere, disabilità e violenza. Linee guida per l'accessibilità dei servizi di assistenza e supporto alle vittime di violenza*. UNIBS, & UNIPD. Testo disponibile al sito: <https://besafe.unibs.it/linee-guida>
- Rautio, P., Tammi, T., Aivelo, T., Hohti, R., Kervinen, A., & Saari, M. (2022). "For whom? By whom?": critical perspectives of participation in ecological citizen science. *Cultural Studies of Science Education*, 17, pp. 765-793. Doi: 10.1007/s11422-021-10099-9.
- Robinson, S., Frawley, P., & Dyson, S. (2021). Access and Accessibility in Domestic and Family Violence Services for Women with Disabilities: Widening the Lens. *Violence Against Women*, 27(6-7), pp. 918-936. Doi: 10.1177/1077801220909890.
- Romano, A. (2020). *Diversity & Disability Management. Esperienze di inclusione sociale*. Milano: Mondadori.
- Romano, A. (2023). Transformative inclusive learning in multi-diverse schools: an intersectionality-based approach. In L. Fabbri, C. Melacarne (a cura di), *Understanding radicalization in everyday life* (pp. 203-226). Milano : McGraw-Hill.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and Wrongs*. New York: Routledge.
- Straniero, A. (2020). La violenza contro le donne con disabilità. L'emersione del fenomeno nel contesto italiano. *International studies of gender studies*, 9(18), pp. 133-160. Doi: 10.15167/2279-5057/AG2020.9.18.1220
- Taddei, A. (2017). *Contro la violenza di genere: tra formazione e intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Taddei, A. (2019). Empowerment Journeys of Women with Disabilities: a Case-study. *Education Sciences & Society*, 10(1), pp. 225-243. Doi:10.3280/ess1-2019oa7823.
- Taddei, A. (2020). *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Taddei, A. (2021). Diventare madri. La difficile sfida delle donne con disabilità tra stereotipi e diritti. In R. Caldin e C. Giaconi (a cura di), *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà* (pp. 165-182), Milano: FrancoAngeli.
- Taddei, A. (2022). Gli stereotipi di genere nell'educazione di bambine e ragazze con disabilità: questione aperte e traiettorie possibili. *Minority Reports: Cultural Disability Studies*, 14(1), pp. 27-42.
- United Nations (2018), *Realization of Sustainable Development Goals by, for and with persons with disability*. United Nations 2018 flagship report on disability and development. UN, New York. Testo disponibile al sito: <https://social.un.org/publications/UN-Flagship-Report-Disability-Final.pdf>.

- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations: New York.
- United Nations. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for the Sustainable Development Goals*. Testo disponibile al sito: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>.
- World Health Organization, Human reproduction programme (HRP), & United Nations Women (2024). *Measuring violence against women with disability: data availability, methodological issues, and recommendations for good practice*. UN WOMEN. Testo disponibile al sito: <https://www.unwomen.org/sites/default/files/2024-03/measuring-violence-against-women-with-disability-en.pdf>.
- World Health Organization. (2021). *Violence Against Women Prevalence Estimates, 2018*. WHO. Testo disponibile al sito: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240022256>.

Narrative Transformation for Empowering Women in the Face of Illness. Insights from the “Sorrisi in Rosa” Project

di *Marco Rondonotti, Federica Pelizzari, Giorgia Mauri, Simona Ferrari**

Abstract

The need of society to activate medical prevention has led the scientific community to value narrative skills to increase the understanding and acceptance of disease. With the diagnosis of cancer, everything changes: from the perception of one's body to the relationship with family members, and it is only through the narration of one's experience of treatment that the person shares their feelings, emotions, fears and concerns with other individuals, retracing the imaginary experience and sharing a personal phase of their life. This approach meets Humanitas' need to evaluate the “Sorrisi in Rosa” (SiR) project dedicated to accompanying women undergoing screening for or diagnosed with breast cancer to highlight the elements of impact and spaces for development in accompanying patients. Through emotional support and sharing their stories, patients involved in the program can develop a sense of community and mutual understanding. This not only provides an environment conducive to coping with the challenges of the disease but can also help reduce the sense of isolation that often accompanies breast cancer. The monitoring by CREMIT (Center for Research on Media Education, Innovation and Technology), in collaboration with IRCCS Humanitas is part of the desire to investigate and understand how storytelling can make illness and treatment a transformative process, capable of rereading and coping better with one's personal experience as a woman. The research presented here, divided into three phases, focuses on analysing the narratives

* Università Cattolica del Sacro Cuore. Corresponding author: federica.pelizzari@unicatt.it. The authors share the conceptualisation and methodological approach of the contribution. Specifically, Marco Rondonotti drafted paragraph “Conclusions”, Federica Pelizzari wrote paragraphs “Theoretical Introduction” and “Analysis of Questionnaire”, Giorgia Mauri paragraph “Analysis of Narratives”, Simona Ferrari wrote paragraph “Research framework and application context”. Marco Rondonotti and Giorgia Mauri carried out the data analysis of the narratives and Federica Pelizzari the data analysis of the questionnaires.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2024

Doi: 10.3280/erp1-2024oa18303

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

produced within the project and the questionnaire administered, to improve care and support for women involved in breast cancer screening and treatment programs.

Keywords: Peer&Media Education, Digital Health Literacy, Transformative Approach, Health Promotion, Disease Prevention.

Trasformatività narrativa per l'empowerment delle donne di fronte alla malattia. Spunti dal progetto “Sorrisi in Rosa”

Riassunto

La necessità della società di attivare prevenzione medica ha portato la comunità scientifica a valorizzare le capacità narrative per aumentare la comprensione e accettazione della malattia. Con la diagnosi di tumore cambia tutto: dalla percezione del proprio corpo al rapporto con i familiari ed è solo mediante la narrazione del proprio vissuto di cura che la persona condivide sentimenti, emozioni, paure e preoccupazioni con altri individui, ripercorrendo l'immaginario vissuto e condividendo una personale fase della sua vita. Tale approccio incontra l'esigenza di Humanitas di valutare il progetto “Sorrisi in Rosa” (SiR) dedicato all'affiancamento delle donne in screening o con diagnosi di tumore al seno per evidenziare elementi di impatto e spazi di sviluppo nell'accompagnamento delle pazienti. Attraverso il supporto emotivo e la condivisione delle proprie storie, le pazienti coinvolte nel programma possono sviluppare un senso di comunità e comprensione reciproca. Questo non solo offre un ambiente in cui possono affrontare le sfide della malattia, ma può anche contribuire a ridurre il senso di isolamento che spesso accompagna il cancro al seno. Il monitoraggio condotto dal CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia), in collaborazione con IRCCS Humanitas si inserisce nella volontà di indagare e comprendere come la narrazione possa rendere la malattia e la cura un processo trasformativo, capace di rileggere e affrontare al meglio il proprio vissuto personale da donna. La ricerca qui presentata, articolata su tre fasi, si sofferma sull'analisi delle narrazioni prodotte all'interno del progetto e del questionario somministrato, con l'obiettivo di migliorare l'assistenza e il sostegno alle donne coinvolte in programmi di screening e di cura del tumore al seno.

Parole chiave: Narrative Medicine, Narrazione, Approccio Trasformativo, Promozione alla salute, Prevenzione alla malattia.

First submission: 27/10/2023, accepted: 23/06/2024

Theoretical Introduction

When an illness affects a person, they find themselves immersed in a context that favours logical-scientific thinking, as this is what prevails and what is expected in our relationship with the medical world. Fundamental questions arise: what is happening in our body, why, what are the mechanisms underlying these events, and how are data collected to deepen our understanding of the whole situation.

In this process, scientific and narrative thinking, although complementary, remain distinct from each other (Benini, 2016).

Additionally, in this context, it is necessary to embrace narrative thinking on a psychological level (through emotional reworking), a cognitive level (through knowledge reworking) and a social level (the dimension of interaction and relationships). This approach draws on Bruner's ideas set out in his text "The Story Factory" (2002) and addresses the individual need for:

- Exploring and imbibing emotions related to illness with meaning (emotional reworking): Narrative thinking helps to organise human experience, and Bruner suggests that by reconstructing the events of one's life, one can shape the flow of experience to align it with one's self-concept. This process also coordinates two distinct scenarios: the first concerns the succession of facts (action), while the second concerns consciousness (feelings, thoughts and intentions). To narrate human events meaningfully, a person must necessarily refer to their own experience, taking into account the emotional sphere characterising it (Marsico, 2009). Thus, narrative thinking enables us to situate experience in time and space, and to identify intentions, actions and effects.
- Understanding illness at a deeper level and integrating scientific knowledge with one's own experience (cognitive reworking): often this dimension is so well hidden that not even the storyteller is aware of the interests he or she is pursuing. Stories, in this context, play a crucial role, as they offer models of the world that narrative thought constructs, creating an infinite variety of possible worlds (Bertolini, 1994). These worlds consist of images, words, inventions, autobiographical memories and emotions, thus contributing to the meaning of human existence. Moreover, narrative thinking has the capacity to fix memory, but it goes beyond that. As stated by Bartoli (2020), it also performs the function of reworking and modifying the memory itself. This reworking process can contribute to a better understanding of past facts and experiences.
- Establishing meaningful connections and relationships with others, especially health professionals, to face the challenge of illness together (exchange and relationship). As highlighted by Bruner (1997), narrative

thinking has a significant social structure and value and is not simply an individual way of storing information. Narrative thinking thus promotes the sharing of memories between people and this process not only preserves the memory but also contributes to the construction of shared meaning within a culture or community. Thus, narrative thinking extends beyond the individual and has a social impact, contributing to the creation and sharing of collective meanings (Ricoeur, 1986).

Within this context, solid basis for the elements of narrative medicine is discovered, as indicated in the text *Medical Humanities and Narrative Medicine: New Perspectives in the Training of Care Professionals* by Zannini (2008). Narrative medicine is an approach that employs storytelling to improve our scientific understanding of diseases (Lewis, 2011) and is based on the following key concepts:

- Autobiographical reconnaissance of experience: this concept, derived from authors such as Formenti (1998) and Bolton (1999), involves the process of exploring and reflecting on personal experience through the choice of an object to tell about oneself. This activity involves the production of images and metaphors that can help shape and impart meaning to individual experience.
- Explication of transferable and non-transferable skills: Narrative medicine promotes the understanding of transferable and non-transferable skills through a bio-psycho-social perspective (Charon, 2019). This activity means considering not only the biomedical but also the psychological and social aspects of illness experiences.
- Distinction between autobiographical and non-autobiographical narrative texts: Narrative medicine recognises the difference between narrative texts based on the patient's autobiography and those that are not (Milota et al., 2019). This distinction helps to better understand the different perspectives and narratives within the medical context.

As far as patients are concerned, the practice of reflective writing, which narrative medicine suggests, involves revising and interpreting experiences to gain a deeper and more meaningful understanding (Fioretti et al., 2016), going beyond the mere description of events and involving the creation of meaning. This form of writing, rooted in personal experiences related to illness and body change (Mehl-Madrona, 2007), unearths insights that often go beyond the biomedical domain and poses questions that may not have definitive answers, respecting the multiplicity of perspectives (Cenci, 2016).

In the writing process, patients have to confront their vulnerability (Masini, 2005) as there is no single correct way to tell a story. It is in this context that narrative medicine finds fertile ground: reflective writing can contribute to personal development by stimulating reflective self-assessment

and better self-understanding (Smorti, 2000), clarity of values and personal identity and by promoting professional well-being and building a community of peers. This development is particularly relevant to offset the need for a greater emotional dimension in medicine.

Finally, reflective writing can improve caring skills (Marini, 2015). It aims to develop critical thinking and analysis, increase understanding of one's own and others' emotions, and help make sense of morally complex and ambiguous situations. Consequently, it can lead to transformative outcomes, such as epiphanies of new understanding or insight, or confirmatory outcomes, which reinforce previously held values and beliefs (Brendel, 2009). Thus, reflective writing emerges as a powerful tool to enrich the medical context with a narrative and reflective dimension, contributing to the overall care of patients.

Within this context, narrative emerges as a powerful transformative approach (Mezirow, 2003), capable of profoundly influencing the patient's perception of reality. This process enables patients to distance themselves from identification with the illness, allowing them instead to develop a broader awareness of their own identity (Cucuzza, 2023) as an individual coping with a more or less lasting condition. This status is no longer perceived as a mere definition of one's person, but rather as an element of personal experience that can be managed and addressed through self-care and acceptance. The act of narrating one's personal story thus becomes a means through which patients can explore their experience, reframe their sense of self and develop new perspectives (Robertson et al., 2023). This process of reflecting on one's narrative can foster greater resilience and a better understanding of one's emotions and reactions (Taylor & Cranton, 2012). Patients become the protagonist of their own story, with the possibility of reinterpreting the meaning of the illness or health condition, transforming it from a mere label into an integral part of one's life.

Thus, the narrative approach in care not only addresses the physical or mental illness but also promotes profound personal growth and a sense of authenticity. Patients are no longer defined by their illness but recognise their own uniqueness and potential to deal with the situation more consciously and positively (Giarelli et al., 2005). Self-care and self-acceptance become essential tools to cope with the challenge, transforming the illness from a mere obstacle to a meaningful part of the life journey (Johnson, 2003). This more holistic and humanistic approach thus allows for a more comprehensive understanding of the challenges associated with illness and can foster a better management of it, considering both scientific aspects and personal experiences and interpersonal relationships.

Research framework and application context

The project “Telling the disease to support the cure” stems from the need of Humanitas to evaluate the project “Sorrisi in Rosa” (hereon SiR)¹, after 6 years of development, to highlight the strengths and elements of the development of SiR in accompanying patients to the treatment pathway and more generally to support preventive actions.

At the core of SiR are the photo exhibition and the stories of women who have had breast cancer. SiR has identified storytelling and the language of photography (placed on physical panels in hospitals, but also on social networks and websites) and podcasting as tools for

- Activating processes of reflection and awareness during the care pathway through a patient-centred and not a disease-centred approach.
- Activating breast cancer awareness and prevention actions in the general target population.
- Lending voice and value to the life phase experienced during the care pathway, fostering the elaboration process and pushing the communicative power of the ‘witness’.

The objectives of the research presented here were therefore to

- Investigate the understanding of which criteria are common to narratives and which are singular, and investigate which narrative modes are used to convey the required messages through textual, iconic and symbolic use.
- Deepen the relationship between narrative and SiR by investigating how the women participants view these two components.

The research questions that guided these objectives were as follows:

RQ1. What elements of continuity and discontinuity can be observed in the narratives of women who are facing or have faced breast cancer?

RQ2. How do the women of *Smiles in Pink* perceive the value of storytelling?

The research process, which transpired between September 2022 and February 2023, consisted of four stages and tools:

- Phase 1: Analysis of the biographical narratives produced within the project. In this phase, an analysis grid was implemented and applied to texts and photographs in the text *Smiles in Bloom. 100 voices, 100 stories, a life after illness*².

¹ On the Internet: URL <https://fondazionehumanitasricerca.it/sorrisi-in-rosa/>.

² The text *Smiles in Bloom. 100 voices, 100 stories, a life after illness* represents the printed product of the *Sorrisi in Rosa* project containing biographical and autobiographical narratives and photographs of the protagonists of the project.

- Phase 2: Data collection by an anonymous online questionnaire to investigate the representations of the prevention process, the evaluation of the accompaniment to recovery (treatment success) and early detection of breast cancer.
- Phase 3: Online clarification focus group with SiR women to elicit their views on the project and perceptions of its impact, as well as possible interpretations of the data.
- Phase 4: Peer & Media Education workshop (Rivoltella & Ottolini, 2014), in which first-year students of the Blended Master's Degree in Media Education³ reflected on new languages for communicating health by developing a social campaign.

Particularly, the methodological set used to analyse the biographical narratives was structured in two areas, the textual and the iconic: as regards the textual area (written narratives), the analysis criteria were defined⁴, through which the extracts of the 70 narratives referring to the various criteria were classified. At the end, text was analysed, using the NVivo software to detect word recurrence⁵.

With regard to the iconic field (photographs), the analysis criteria were defined, referring to the technical elements of the photograph (framing, body position and gaze) and the presence of the veil (symbol of the campaign), through which the photographs of the biographical narratives (70 in total) were classified. Finally, a quantitative and textual analysis were performed to detect the recurrence of objects in the photographed scene.

With regard to the analysis of the questionnaire data, a quantitative descriptive analysis was done.

Results

Analysis of Narratives

The text *Sorrisi in Rosa* is structured according to the linear succession of 96 narratives presented using several mediators: textual (biographical and autobiographical narratives), iconic (half-length photographs) and symbolic (flowers representing the biographical narratives)⁶.

³ On the Internet: URL <https://www.unicatt.it/corsi/magistrale/media-education-milano.html>.

⁴ To view the analysis criteria, please refer to section 1.b *Centre Body Analysis*.

⁵ On the Internet: URL <https://www.gmsl.it/nvivo>.

⁶ The narratives in the text are the same as those posted on panels in hospitals, on social networks and on the website.

Three different types of narratives can be identified within the text:

1. Biographical narratives: 70 interviews collected by a journalist;
2. Autobiographical narratives by the protagonists themselves: 9 narratives⁷;
3. Autobiographical narratives of health workers: 17 narratives.

Biographical narratives are texts contained mostly within a single page, presenting the title that coincides with the protagonist's proper name; a sentence of presentation of the protagonist; the narration realised through the reworking of the interview with the journalist; a half-length photograph of the protagonist; a photograph of a flower that symbolises the characteristics, personality and inclinations of the protagonist; the name of the flower chosen; and a sentence of presentation of the flower.

Autobiographical narratives, on the other hand, are mostly contained within two pages. They consist of a title represented by the protagonist's proper name, a subtitle indicating an adjective or characteristic of the protagonist, a quotation extrapolated from the full text, a short abstract summarising of the narrative, the body of the narrative, a half-length photograph of the protagonist, and a short biography of the protagonist.

Finally, the narratives elaborated by healthcare professionals are mostly contained within two pages. They are organised into a title represented by the first and last name of the narrator, a quotation extrapolated from the full text, a short abstract summarising narrative, the body of the narrative, a half-length photograph of the protagonist, and a short biography of the protagonist.

Of the 70 biographical narratives, the recurrence of words within the presentation texts was analysed to highlight the semantic areas most frequently present. The NVIVO programme was used for analysis, enabling the selection of words consisting of at least four letters, resulting in a sample of 212 recurring words. The analysis revealed the strong presence of the words 'strength' (N = 37; 17.5%), 'woman/s' (N = 21; 9.9%) and 'life' (N = 7.5%) and, to a lesser extent, the presence of the words 'love', 'beauty' and 'need' (N = 3; 1.4%).

Secondly, the central bodies of the 70 biographies were analysed. Starting with a description of the characteristics of the protagonist and her personality, the central body is developed by describing certain physical connotations that are generally associated with metaphors (Agar, "mother, a tree with deep roots and a foliage stretched out in the wind"; Carla Rosa, "an allure of yesteryear that has the scent of cologne, the colour of the earth, the

⁷ A special case in point is the entry entitled 'Lucia and the others' (pp. 132-133), within which the short narratives of nine female protagonists working in the context of the 'Let's put our tits on' association can be traced. The nine entries are collected within a single narrative; therefore, nine narratives were considered.

flavour of its fruits, the vigour of the truest sentiments, the sense of commitment and devotion”). Subsequently, the interests, passions and activities that the protagonists still want to do or have already done are narrated, concluding with a description of the family and social sphere intertwined with the protagonist’s habits.

As with the presentation texts, the central bodies were also analysed by identifying the occurrence of words with more than four letters with NVIVO. The texts were analysed using 19 criteria, divided into five categories: initial data, the area of self-recognition (Formenti, 1998; Bolton, 1999, as cited in Zannini, 2008, p. 114), the character of the protagonists, non-transferable skills (Squier, 1998; Downie, 2001, as cited in Zannini, 2008, p. 156), the body and interpersonal relationships. Here it was possible to find the preponderance of the words “eyes” (N = 9; 11.7%) used as a metaphor to tell about the self, “to create” (N = 4; 25%) as a form of continuation of one’s own life path; “smile” and “energy” (N = 6; 5.6%) indicators of the protagonists’ characteristics; “children-or-others” (N = 29; 25.7%) in the family dimension; and “friends” (N = 16; 38.1%) in the social dimension.

Finally, all 96 photographs were analysed, using 27 criteria, categorised in the areas of framing, posture, presence and position of the veil, gaze orientation and uncovered body part.

Some attention is drawn to the use of the veil. It is the symbol of the *Smiles in Pink* campaign and, consequently, is present in all the photographs accompanying the biographies, in which the protagonists could choose where to place the veil, how to position it and which elements to highlight on their bodies. In the case of the autobiographies, on the other hand, the subjects do not present the veil. The photographs were also analysed technically. The choice of the half-length bust and the smile was arranged a priori for the subjects of the biographies, but it was possible to analyse the language of the images from the gaze in camera or elsewhere (central N = 49, 70%; from below N = 11, 15.7%; from above N = 10, 4.3%) and from the position of the body within the space: frontal (N = 28, 40%), three-quarter view N = 23, 32.9%), sideways (N = 17, 24.3%) or backwards (N = 2, 2.9%).

The protagonists of the biographies had the choice of using one or more veils. Those who used only one veil chose in the majority to place it on the chest (52.9%), followed by the bust (33.3%), the shoulders (11.8%) and the wrist (2%). As for the presence of several veils, the majority of the protagonists chose to place them on the shoulders and chest (31.6%), followed by the neck (21%) and the bust (15.8%). The group that placed the veil on the chest favoured bare shoulders (78.8%), as did the group that placed it around the bust (45%). Of the photographs, the presence of certain recurring objects was also analysed. Using the NVIVO programme, the

frequency of the words, and thus that of the objects, was measured by selecting a sample of 125 objects. The strong presence of necklaces (N = 34; 27.2%) and earrings (N = 33; 26.4%), a symbol of femininity, could be detected. As far as autobiographical narratives are concerned, a greater freedom in the choice of posture, camera position and gaze were noted. The three categories thus present a wide variability with, for example, the choice of a frontal posture for 33.3% (N = 3), and three-quarter and sideways for 22% (N = 2).

The structure of biographical narratives has two opposite connotations. On one hand, biographies are constrained within a predefined format. On the other, the linear structure allows the reader to be guided and thus to take on different points of view by following a *thread* that shifts the focus from the protagonist of the narrative to the 70 protagonists of *Smiles in Bloom as a whole*. In such a circumstance, the contents are internalised as in the traditional reading process (Rivoltella, 2021), but on the contrary the narratives are externalised towards the community. This process allows the reader, not so much to focus on the illness, as to go beyond and be moved by encountering the life, characteristics, passions and interests of the protagonists that persist beyond the moment of illness (Del Bene, 2015).

Additionally, the presence of the terms ‘tumour’ and ‘illness’ is emphasised: they are not frequently reported within the categories analysed, but on the contrary, the biographies tend to bring out the terms ‘strength’ (N = 17.5%) and ‘life’ (N = 7.5%). This connotation of illness allows the explication of the strength of life, which persists and is expressed within the protagonists.

In contrast, autobiographical narratives develop according to a diametrically opposed approach. As evidenced by the words most present – ‘strength’, ‘illness’, ‘body’, ‘life’, ‘tumour’ – autobiographies bring to light a pathway that presents and involves illness by contrasting it with life, with the desire to go beyond it, with the flow of complex and mutable emotions.

Other terms frequently emphasised within the biographies are ‘woman’ (9.9% in the presentation sentences), ‘femininity’ (4.7% among the characteristics of the protagonists), and ‘children’ (25.7% for the family dimension). Through these three recurring terms, it is also possible to highlight the elements that remain in women’s lives beyond the illness. Finally, one of the predominant aspects of the biographical narratives is the request for activities that they still want to be carried out during and after the illness. ‘Creation’ is the term that persists in the narratives with a percentage of 25%.

With regard to the photographs, the symbols of femininity recur strongly. The predominant object within the biographical narratives is the veil: a

symbol of the countryside and therefore required a priori. The veil, on one hand, emphasises the covered part of the body and, on the other, draws attention to its uncovered part, allowing the reader to perceive the protagonists in their entirety.

With regard to the relationship between the use of one or more veils and their positioning, it can be seen that the protagonists who chose to use only one veil chose to position it mainly on the chest; on the contrary, the protagonists who chose to use several veils positioned it on the shoulders and chest. In this sense, more veils correspond to the request to cover more parts of the body. It can again be seen that the veil represents a contrast: on one hand, the veil is a symbol emphasising one part of the body, on the other hand, the veil is used to emphasise the uncovered part.

The concept of femininity is also highlighted through the objects present within the photographs of both biographical and autobiographical narratives (e.g. earrings N = 3; 42%).

The gaze of 82.9% of the protagonists of the biographies and 55.6% of the protagonists of the autobiographies is directly into the camera. This element brings to light the attitude of the protagonists, who look directly at the observer without fear, bringing with them a form of “security”, “strength”, and “life”, terms that also recur within the textual narratives. When analysing the position of the body, the frontal position is preferred, for both biographies and autobiographies, followed by the three-quarter position, sideways and backwards. The possibility of finding an analogy between the gaze and the position of the body, both symbols of a communication that wants to express ‘strength’, ‘energy’, ‘femininity’ and ‘life’, is again brought to light.

Analysis of Questionnaire

The questionnaire, delivered online between October and December 2022, received 89 complete responses from women members of SiR.

SiR women come from Northern Italy in 70% of the cases, while only 29% are from Southern Italy. They are aged between 40 and 70 in the majority (33% between 40 and 50, 55% over 50) and 68% are married or cohabiting. Of them, 41% have a 5-year degree, 27% a university degree and 74% of them are employed, and only 13% are retired, while 79% of them have one and/or two children between the ages of 6 and 17.

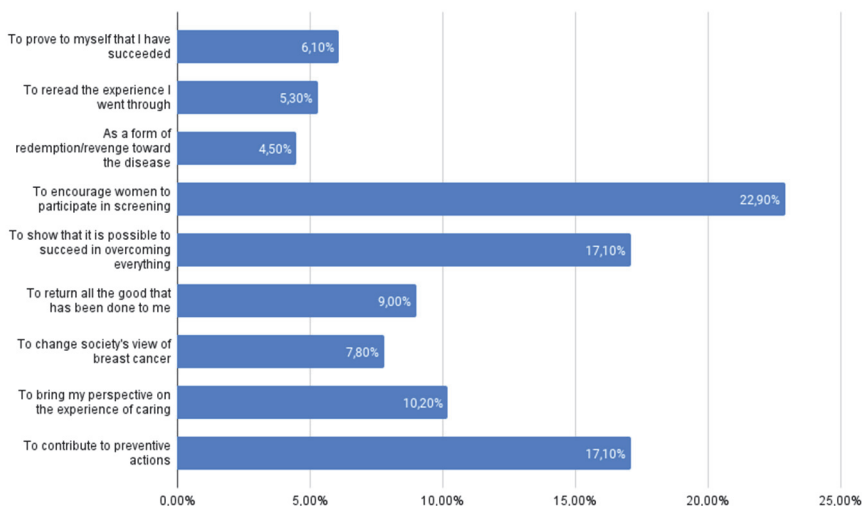
The questionnaire found that 74% of the women witnesses of Smiles in Pink remain in contact with the project, 31% have been with the project for less than 1 year, 39% between 1 and 3 years or 29% between 3 and 5 years depending on the length of their journey.

On surveying the narrative forms most appreciated by women, the SiR website emerges with the most value, with 12.5% preference and photographs 26%, both those placed in Humanitas hospitals and those seen within the social network and during prevention and women's months.

This certainly ties in very well with the theoretical survey about Digital Health Literacy (Dunn & Hazzard, 2019), for which prevention must also involve digital formats and new communication platforms.

Within the questionnaire, the SiR women were asked the question “I was prompted to narrate myself in Sorrisi in Rosa...” and, as can be seen from the graph, motivations were asked, divided between narrating for oneself (the first three items), others (the second three items) and society (the last three items).

Figure 1 - Motivation as to why you decided to narrate yourself



As can be seen, 15.90% of SiR women claim to have narrated for themselves, 49% for others and 35.10% for society: this highlights how narration is not only an ultimate goal of individual support but also a way of supporting others (particularly women undergoing treatment and/or prevention) and society's view of illness and treatment, particularly with regard to a disease such as breast cancer.

Finally, women were asked to position themselves on a Likert scale (1 = not at all, 6 = completely) about the question “Smiles in Pink stories, for you women who are told, have been a way to...” The answers that emerge most significantly are “bringing out emotions” (4.46 out of 6), “processing

emotions” (4.41 out of 6), “sharing memories” (4.26 out of 6), “getting to know myself better” (4.16 out of 6), “giving time to time” (4.12 out of 6), “making sense of what I have experienced/am experiencing” (4.1 out of 6) and “reminding myself of events, steps taken and relationships” (4.1 out of 6).

This approach brings a certainly impactful reflection: women see their own stories as a way to rediscover themselves, to connect with themselves and their emotions, but also to learn from the experience of illness and treatment and to reinterpret it in terms of revitalisation and new possibilities and thus discover new perspectives of life.

Conclusion

At the end of the above analysis, it is possible to develop some reflections highlighting the intertwining of the fundamentals of narrative medicine and *Smiles in Pink*.

If the elements of narrative medicine (Charon & Marcus, 2017) are primarily interwoven during the journey of patients and health workers, they are equally traceable within the artefacts published in the text. A first element is represented by the fact that the very structure of *Smiles in Bloom* allows the reader to be involved in the continuous alternation of the voices of women who have experienced the journey of care and those of the health workers, shaping a movement that seems not to end, but to persist over time beyond the experiences of the protagonists.

This aspect also emerges when reflecting on the other two elements of narrative medicine, namely representation and affiliation (Charon, 2005). The representation of women, the protagonists of the narratives, turns out to be as personalised as it is communal. The protagonists are described through words that evoke their passions, their way of being alone and with others, and their way of acting, of activating themselves. In this sense, despite the singularity of each one, terms recur within the narratives that refer to a permanence, not only in time, but also in space, that relational space populated so densely by affection. Strength, a smile, children, friends, and the possibility of creating, are just some of the concepts and words that most often recur within the biographical narratives, capable of imprinting a clear movement towards new projects yet to be realised with all the vitality that can allow their completion.

Thus, the element of affiliation, the adoption of a position of solidarity, is also highlighted through the narratives. Solidarity (Pot, 2022; Prainsack, 2018) is first of all described precisely through the exploits of the

protagonists, i.e. workers and volunteers of care and aid paths, who are involved in associations responsible for the fight against breast cancer; secondly, it opens up the possibility for the reader to experience the closeness to the protagonists, reading their stories and imagining their life paths.

It is precisely in this way, then, that medicine is grafted with narrative: in the narration of individual identities that come together within a community of peers, who live each other's experiences and seek to make transformative and confirmatory sense of them (Smorti, 1997) and who enable the transformation of illness into a process of care and self-acceptance.

References

- Bartoli, C. (2020). *La pedagogia narrativa a scuola. Pensiero narrativo, emozioni, creatività*. Monte San Vito (AN): Raffaello Scuola.
- Benini, S. (2016). *Reti di possibilità. Quando la pedagogia incontra le prassi sanitarie*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini, G. (Ed.). (1994). *Diventare medici il problema della conoscenza in medicina e nella formazione del medico*. Milano: Guerini studio.
- Bolton, G. (1999). *The therapeutic potential of creative writing, writing myself*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Brendel, W. (2009). A framework for narrative-driven transformative learning in medicine. *Journal of Transformative Education*, 7(1), 26-43.
- Bruner, J. (1997). La costruzione narrativa della realtà. In N. S. Daniel, & M. Ammaniti (Eds.). *Rappresentazioni e narrazioni*. Roma, Bari: Laterza.
- Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma: GLF editori Laterza.
- Cenci C. (2016). Narrative medicine and the personalisation of treatment for elderly patients. *Eur J Intern Med.*, 32, pp. 22-5. Doi: 10.1016/j.ejim.2016.05.003.
- Charon, R. (2005). *Narrative Medicine: Attention, Representation, Affiliation*. *Narrative*, 13(3), pp. 261-270. <http://www.jstor.org/stable/20079651>.
- Charon, R. (2019). *Medicina narrativa. Onorare le storie dei pazienti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Charon, R., & Marcus, E. R. (2017). A narrative transformation of health and healthcare. *The Principles and Practice of Narrative Medicine*, pp. 271-291.
- Cucuzza, G. (2023). Ricerca partecipativa e pratiche trasformative nell'approccio alla cronicità: Una prospettiva pedagogica. *EduVersi*, pp. 278-288.
- Delbene, R. (2015). Listening to "How the patient presents herself": A case study of a doctor-patient interaction in an emergency room. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), pp. 1-8.
- Dunn, P., & Hazzard, E. (2019). Technology approaches to digital health literacy. *International Journal of Cardiology*, 293, pp. 294-296.

- Fioretti, C., Mazzocco, K., Riva, S., Oliveri, S., Masiero, M., & Pravettoni, G. (2016). Research studies on patients' illness experience using the narrative medicine approach: A systematic review. *BMJ Open*, 6(7), e011220.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Guerini e Associati, Milano.
- Giarelli, G., Good, B. J., Del Vecchio Good, M. J., Martini, M., & Ruozi, C. (2005). *Storie di cura. Medicina narrativa e medicina delle evidenze: L'integrazione possibile*. Trento: FrancoAngeli.
- Johnson, R. R. (2003). Autobiography and transformative learning: Narrative in search of self. *Journal of Transformative Education*, 1(3), pp. 227-244.
- Lewis, B. E. (2011). Narrative medicine and healthcare reform. *Journal of Medical Humanities*, 32, pp. 9-20.
- Marini, M. G. (2015). *Narrative medicine: Bridging the gap between evidence-based care and medical humanities*. Germania: Springer International Publishing.
- Marsico, G. (2009). Narrare la malattia: diritti ed epidemiologia. *Medicina narrativa e malattie rare*, 9, 94.
- Masini V. (2005). *Medicina narrativa. Comunicazione empatica ed interazione dinamica nella relazione medico-paziente*. Milano: FrancoAngeli.
- Mehl-Madrona, L. (2007). *Narrative medicine: The use of history and story in the healing process*. NY: Simon and Schuster.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), pp. 58-63.
- Milota, M. M., van Thiel, G. J., & van Delden, J. J. (2019). Narrative medicine as a medical education tool: A systematic review. *Medical Teacher*, 41(7), pp. 802-810.
- Pot, M. (2022). Epistemic solidarity in medicine and healthcare. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 25(4), pp. 681-692.
- Prainsack, B. (2018). The “we” in the “me” solidarity and healthcare in the era of personalized medicine. *Science, Technology, & Human Values*, 43(1), pp. 21-44.
- Ricoeur, P. (1986). *Tempo e racconto. Volume II. La configurazione nel racconto di finzione*. Milano: Jaca book.
- Rivoltella, P. C. (2021). *La scala e il tempio: Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella, P. C., & Ottolini, G. (2014). La Peer&Media education. In P. C. Rivoltella, & G. Ottolini (Eds.). *Il tunnel e il kayak. teoria e metodo della Peer&Media education* (pp. 107-125). Milano: FrancoAngeli.
- Robertson, C., Clegg, G., & Huntley, J. (Eds.). (2023). *Storytelling in medicine: How narrative can improve practice*. London: CRC Press.
- Smorti, A. (1997). *Il sé come testo costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.
- Smorti, A. (2000). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. NY: John Wiley & Sons.
- Zannini, L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa: Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Cortina.

Are we human? Some examples for mapping non-linear educational practices

di *Martina Capaccioli*

Abstract

The aim of this paper is to explore some open conditions and trajectories for thinking about models of learning facilitation in the light of non-linear understandings, typical of the posthuman thought. The posthuman framework allows for the thematization of a plurality of methods of educational intervention that decentralize that humanist logic that operates through oppositional and hierarchical models, shifting attention toward “practical provocations” that highlight the vitality of the material and the non-human. Grounding this proposal in the expert work of those scholars who are offering systematizations of this field of study, the article brings together examples of some empirical experiences to illustrate certain applications of feminist new material, posthumanist and postqualitative approaches to education.

Keywords: Critical Posthumanism, Relational Materialisms, Posthuman Education, Educational Practices, Assemblages

First submission: 04/09/2024, *accepted:* 04/09/2024

Introduction

This article intends to explore some open conditions and trajectories for thinking about models of learning facilitation and support that emphasise relational, situated, contingent, processual and pluralistic dimensions (Ringrose, Warfield and Zarabadi, 2020; Bracci, 2024). The issues addressed will be analysed by recalling the contribution of the posthuman perspective, which is addressing the limits with which reality and knowledge construction processes have been investigated from binary and humanistic epistemic models (Braidotti, 2013b). We will take the posthuman point of view as a device to probe what can be adopted to learn how to cultivate positionings that allow for the involvement of trajectories of reciprocal co-creation of

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2024

Doi: 10.3280/erp1-2024oa18452

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –

No Derivatives License. For terms and conditions of usage

please see: <http://creativecommons.org>

knowledge, calling into question those forms of agency produced by networks of human and non-human elements of various kinds.

The role that the posthuman is assuming in the field of educational studies seems to be pushing towards research and intervention trajectories that turn the spotlight on those aspects of learning processes that emphasise the centrality of the connections that concur in generating assemblages between the various components of a learning setting (Ringrose, Warfield and Zarabadi, 2020). These are approaches that interpret learning as a performance (Barad, 2003) and that, more than others, focus on the emergent and generative character of learning, on the power dynamics at play, and on the idea that educational practices can be oriented from dynamic interactions that break with the dichotomous categorisations typical of some approaches to education (Ringrose, Warfield and Zarabadi, 2020; Taylor and Bayley, 2019; Fabbri, 2024a; Bracci, 2024; Nicolaidis, 2023).

At the empirical level, international research is providing an increasingly large body of studies that investigate how and under what conditions posthuman educational practices can be experimented, touching on a variety of contexts and areas of intervention. The posthuman framework makes it possible to thematise a plurality of educational intervention methods that decentralise the humanist logic that operates through oppositional and hierarchical models. It also offers a procedural perspective that connects action, participation, learning and research (Gherardi and Crozza, 2023; Fabbri, 2019) that can help develop educational practices that intercept responses to the current challenges of contemporary educational scenarios (Fabbri, 2024a). These contributions promote learning trajectories that recognise the intrinsic vitality of matter, but also its capacity to condition and interact with human beings in ways that transcend traditional conceptions of the relationship between subject, object and knowledge (Ringrose, Warfield and Zarabadi, 2020; Taylor and Bayley, 2019; Bracci, 2024).

Within this scenario, it seemed interesting to propose a reconnaissance of some significant research experiences that could exemplify the trajectories emerging from this strand of studies. With this in mind, the following paragraphs will respectively address a description of the main elements that underpin the posthuman perspective, the epistemological and methodological foundations that support posthuman readings in education, and an exploration of some empirical studies that delve into experiences related to the development of posthuman educational practices.

Posthuman transformations

In the introduction to the article *Posthuman Humanities*, published in

2013 in the European Educational Research Journal, Rosi Braidotti argues that in order to be able to thematise the implications of the changes, transitions and hybridities of a historical moment characterised by radical socio-symbolic restructuring, nomadic mobility and high rates of technological mediation, one needs novel patterns of thought that allow one to enter inside the contradictions of such transformations (Braidotti, 2013a, p. 1). This leap out of the familiar (Braidotti, 2016) is conceptualised within the debate on the posthuman perspective. This is an open-ended and non-linear system of thought that is concerned with analysing current social phenomena from the deconstruction of the human (Braidotti, 2019; Ferrando, 2020), picking up on the stimuli promoted by postmodernism (Deleuze and Guattari, 1980; Foucault, 1967), postcolonialism (Said, 1979) and post-anthropocentrism. On the basis of these theoretical roots, for the posthuman to speak of deconstruction means to challenge the imaginary of the human as conveyed by the humanist tradition and to rethink what interpretations to give of this in our contemporary times. Following Braidotti's (2019) arguments:

Historically, humanists have not felt empowered to analyse the vision of the human implicit in the practice of their disciplines. Nor have they been encouraged by institutions to measure the power relations that structure the human, that is, the attribution of differentiated degrees of humanity, according to a hierarchical scale that defines the human through exclusions as blatant as they are systematic. The force of habit makes the human sciences preach themselves in terms of Man, humanity, or civilisation (always assumed to be Western), presenting them as facts. [...] Thus [we have settled for] a discursive model structured by dualistic oppositions that define the Human essentially from what it is not. Thus, with Descartes: he is not an animal, he is not extended and inert matter, not an automaton (p. 13).

The posthuman perspective, then, can be taken as a navigational tool to problematise the limits of the ways in which knowledge construction processes have been analysed from binary logics that provide interpretations of reality through oppositions and negations (Braidotti, 2013b; 2019).

To overcome these distorted forms of categorisation, analysis and interpretation, some onto-epistemological shifts are introduced, assembling elements from critical perspectives that insist on analysing power dynamics through relational, processual, pluralistic and nomadic worldviews (Braidotti, 2013b; Ferrando, 2020).

In the posthuman view there is a shift in terms of the central source of meaning, social activity and knowledge. This is no longer attributed to the individual subject as a predetermined and independent entity, but to the process of agencement (Deleuze and Guattari, 1980; Gherardi, 2016). It can

be defined as an interweaving or constellation of human and non-human elements of various natures – bodies, discourses, artefacts, technologies, affects, rules – that temporarily come together and produce something (Strom, 2015). Rather than the end result, the emphasis is on the process of connection and the idea that agency, i.e. the set of actions that produce the social world, is distributed between humans and non-humans, as a situated and emergent product of these relationships (Bennett, 2010; Cozza and Gherardi, 2023). The construct of agencement suggests that people are not autonomous and self-regulating actors, but share agency with all components of an assemblage. Karen Barad (2003) describes this process, which she defines as intra-active performativity, emphasising that things and people constitute each other in the here-and-now and that subjects and objects are agentially and iteratively co-articulated in intra-action (Cozza and Gherardi, 2023). In other words, reality, phenomena and actors in play are not subjects in and of themselves, but originate through activities of mutual co-creation within assemblages. Performativity, then, can be delineated as a creative process of co-construction that is not only linked to representational forms, originated by subjects, but also to the production of the matter of bodies and actions (Barad, 2003).

The posthuman perspective provides a key to learning how to cultivate our multiple capacities to relate within multiple ecologies of belonging (Braidotti, 2016). Since multiplicities operate through heterogeneous connections, it is highlighted how, depending on the assemblages we take part in at any given time, we cannot always define ourselves as human in the same way and, therefore, it would not seem possible to define a single idea of human. What is emphasised are the differences that characterise intersubjective and interspecific alliances, while not underestimating the forms of injustice and discrimination that the posthuman approach also brings with it (Braidotti, 2016).

A plural subjectivity, centred on the human-non-human relationality, supports emergent, embodied and becoming figurations. Hence, the traditional equation framing the relationship between this subjectivity and knowledge is also challenged. Familiarising ourselves with the posthuman approach allows us to think about the existence of a relational materialism that resists the reduction of both to a linear vision and prefigures transitions of epistemological order, opening up the possibility of reconceptualising what knowledge is, who/what produces it and how (Braidotti, 2016; Nicolaides, 2023; Taylor, 2021; Fabbri, 2024b; Bracci, 2024). What seems to emerge is an inter-objectively constituted process in which the unit of analysis is reconceptualised as multiple and material, situated and dispersed, open and nomadic (Taylor, 2021). Asking why, how, and what influences

these dynamics might serve to explore directions that emphasise the provisional nature of knowledge, that acknowledge the contradictions, paradoxes, and constant variations that characterise the ongoing processes of world-making (Taylor and Bayley, 2019).

Posthuman trajectories in education

Among the disciplines that are taking up the stimuli coming from posthuman lines of thought, the field of educational science studies is among those that internationally present an increasingly broader landscape of enquiry and debate (Braidotti, 2019; Ringrose, Warfield and Zarabadi, 2020; Fabbri, 2024a; Bracci, 2024). The issues addressed touch on a variety of contexts and areas of intervention – from childhood studies to higher education studies, from everyday and informal to formal and institutional contexts – and are analysed from the contribution of that interdisciplinary chain of approaches that Carol Taylor (2021) calls FNMPHQ (Feminist New Material, Posthumanist and Postqualitative Approaches).

The research question that transversally concerns this field of study is: what does it mean to talk about education and educational practices assuming a theory of posthuman subjectivity (Fabbri, 2024a)?

Transferring the insights advanced by the posthuman viewpoint to the field of educational research has meant confronting those theses that suggest looking at learning processes from open, non-unitary, relational and situated visions (Snaza et al., 2014; Fabbri, 2024a).

Thus, educational models emerge that invite us to locate the learning setting in the contexts and intra-actions that determine it (Fabbri, 2024a). In turn, the ontological, epistemological and methodological foundations of these trajectories of enquiry call into question the tendencies to maintain a focus on macrostructures, to privilege discourse over materiality and to emphasise the rational character of thought structures (Strom and Martin, 2022; Fabbri and Melacarne, 2023). What is emphasised is that, on their own, these positionings do not allow for the consideration of interconnected conditions, elements and variables that characterise the uncertainty of contemporaneity and the educational needs outlined by it.

Within this framework, scholars and educational scholars confronting posthuman positions gain some coordinates that can suggest which elements to intercept when they want to thematise learning trajectories that are based on doing and becoming, blurring the boundaries of the human (Ringrose, Warfield and Zarabadi, 2020; Murriss, 2020; Fabbri, 2024b; Bracci, 2024).

Within this trajectory, learning processes are outlined by the constructs of agencement, intra-action, materiality and situativity. The interactions and connections with other actors in the learning setting (individuals, technologies, objects, animals, plants and so on) and the ways in which these are constructed in the unpredictability of everyday life become central. The focus is on the processes involved in generating networks between things, on how things influence and modify each other in ways that continually open up or preclude new possibilities. Among the aims of these studies is to shed light on how the ways in which people learn are conditioned by what happens during the processes of assembling human and non-human elements, and how the nature of educational processes moves within situated and emergent realisations of actions (Ringrose, Warfield and Zarabadi, 2020; Murriss, 2020; Quinn, 2024; Fabbri, 2024a).

Although investigated with different accents, the underlying hypothesis is that the elaboration of new theoretical and practical perspectives on education that deal with educational processes, placing them in the contexts of intra-actions where the conceptual divisions between nature-culture, subject-object, mind-body, masculinity-femininity, technology-environment are challenged, can intercept generative and transformative aspects of learning (Braidotti, 2019; Fabbri, 2024b; Bracci, 2024; Nicolaidis, 2023). A reading key of this kind makes it possible to look at such dualisms not as dichotomies, but as elements that are interrelated and integrated in experience (Fabbri and Melacarne, 2023). Learning, according to this perspective, recalls trajectories that work on situated experience (Haraway, 1988; Lave, 2019; Fabbri, 2007). In other words, it contributes to emphasising modes of knowledge production that pay attention to the stories and actions emerging from a specific culturally and historically delimited context. Thus, learning processes can be interpreted as inseparable from other practices that take place in a specific space, environment and time (Fabbri, 2007). They are implicated and circumscribed in situations. Human and non-human actors participate in situated networks of assemblages, within which knowledge is distributed among the various components in relation and conveyed in the course of this heterogeneous dynamic. One is co-implicated at the particular moment in which knowledge materialises and therefore responsible (Haraway, 1988) because the learning process is intra-relational, emergent, situated and contingent (Taylor, 2021; Fabbri, 2024b).

What is happening in the field of education studies? Some possible stories

At the empirical level, international research is providing an increasingly large body of studies that investigate how and under what conditions posthuman educational practices can be experienced. The posthuman framework makes it possible to thematise a plurality of educational experiences that decentralise the humanist logic that operates through oppositional and hierarchical models. It also offers a procedural perspective that connects action, participation, learning and research (Gherardi and Cozza, 2023; Fabbri, 2019), shifting attention towards practical provocations (Murriss, 2020) that highlight the vitality of matter and the more-than-human.

The data from these studies, albeit in their heterogeneity, begin to delineate the outlines on which the work of scholars dealing with educational theories and practices from a posthuman perspective is moving. Drawing on this framework of ideas and research experiences can make it possible to map some of the emerging orientations with respect to possible conceptualisations and methods with which posthuman approaches to education can be declined.

Rather than proposing a snapshot of an open and moving landscape, which would inevitably be partial and far from exhaustive, we would like to propose a survey of some useful empirical experiences to exemplify certain applications of FNMPHQ approaches to education (Taylor, 2021), basing this proposal on the expert work of those scholars who are offering systematisations of this field of study (for example, see the volumes edited by Karin Murriss, Carol A. Taylor, Annouchka Bayley, Jessica Ringrose, Katie Warfield, Shiva Zarabadi).

This exploration will move from the identification of a few key macro-concepts emerging from the literature, within which to place the contributions that have focused on these aspects, following a distinctive but relational logic (Ringrose, Warfield and Zarabadi, 2020). Specifically, we identified four areas of interest – agencement, distributed agency, intra-action and performativity – which were subsequently reworked and aggregated in order to provide as fluid a picture as possible of the ways in which these four macro-concepts relate to each other. The two resulting areas were populated with emblematic examples of empirical studies investigating one or more aspects related to the macro-concepts identified within the field of education studies. Within this strand, particular reference was made to research on teaching practices and methodologies applied in different levels of formal education and to studies that explored the processes of constructing the subjectivities of educational professionals.

Agencement and distributed agency

Educational research using the construct of agencement (Deleuze and Guattari, 1980) experiments with practices starting from the epistemological assumption that knowledge construction processes originate within entanglements and connections between human, non-human and more-than-human, material and discursive actors, which function collectively and are always in motion (Strom, 2018). From this perspective, thinking about educational intervention methods means proposing learning paths that encourage reflection on the role of non-human agents in thought development processes.

In an article investigating teachers' professional development processes, Kathryn J. Strom and Adrian D. Martin (2022) provide some useful examples to thematise assemblages within formal learning contexts. According to the two authors, classrooms and teachers can be thought of as assemblages. In the first case, a classroom assemblage includes human elements (teacher, student), space and material objects (classroom space, blackboards, desks), discursive elements (school norms, curricular content), and various socio-cultural, economic and political factors (testing policies, availability of resources). It also refers to the particular way in which this multiplicity functions in a specific situation (what types of content are taught, who and what takes part in the teaching processes, with what tools). In the second case, a teacher can be thought of as an assemblage if he or she is seen as the whole, and an integral part, of his or her own background, learning experiences, the broader classroom system, together with students, physical space, content and contextual conditions (Strom and Martin, 2022, p. 115).

The construct of agencement can also be stressed to emphasise the idea that learning can shift to a relational view that decentralises humanistic rationality. For example, in an article co-written with Kathryn Strom, John Lupinacci (2019) describes a teaching unit designed to support doctoral students who will go on to leadership positions in educational settings to develop relational, fluid and plural perspectives. In particular, it explains how through the use of narrative examples that provide accounts of caring practices and knowledge transmission systems, developed by animals, it is possible to learn from more-than-human educational agents.

Further examples can be drawn from Margaret Somerville's research experiences (Somerville, 2016; Cole and Somerville, 2020; cf. Fabbri, 2024a) on the relationship between social ecology and learning. The focus of these studies has been the analysis of interactions between school and pre-school children and elements of nature. We examine the results of some educational interventions developed in what the author calls wetlands

(Somerville, 2016), i.e. natural settings in which children can participate in relational networks with water, mud, leaves and other components of nature. What is highlighted is that interactions and play with these elements constitute a fluid and messy aggregate of actions that produces forms of situated and experiential learning that cannot be separated from these relationships (Somerville, 2016; Cole and Somerville, 2020; cf. Fabbri, 2024a). For example, contact with mud conveys forms of affective literacy (Cole and Somerville, 2020) that enable learning, in complex social and natural situations, how to thematise certain aspects related to environmental sustainability.

Among the defining properties of the construct of agencement, distributed agency suggests that one can think of models of educational intervention based on the idea that learning is influenced by a heterogeneous set of agentic forces operating in the connection in action between various elements.

In this vein, Kay Sidebottom (2019) traces the network of teaching activities that involved a community of teachers-in-training over the course of an academic year. Here, consideration was given to the impact that certain human-non-human entanglements, activated in everyday life experiences, had on the learning paths of future teachers. The didactic experimentation progressed through several moments starting with a reflection on the sharing of learning spaces and times with one's animals, and then widening the field to other material agents - the cramped study spaces that we carve out for ourselves in crowded living rooms, the work of our children that appears on our PCs, the background chatter in bars where we sit near an outlet, the draught from the window next to our desk, the daily interruptions to get a coffee - the ways in which these elements are involved in assemblages that condition the fragmented nature of adult learning have been explored (Sidebottom, 2019, p. 228). Our learning, then, is not only influenced by the agents of the world around us but is integrated with them (Sidebottom, 2019). Subsequently, the assemblages that formed the space for reflection were extended to online connections. Using the online conversational device made it possible to bring together heterogeneous points of view (local, national and international actors from different disciplines) and to co-construct new knowledge through processes of socialisation and negotiation (Sidebottom, 2019).

These constellations of educational practices propose models of learning that are also constructed, reconstructed and modelled in real time, starting from the agentic network of contributions of those involved in the learning process: human and animal colleagues, environments and artefacts, digitally mediated connections and so on.

Intra-action and performativity

Thinking about educational practices constituted by intra-actions (Barad, 2003) allows us to focus on the processes that generate educational phenomena and learning. Thus, it is proposed to privilege the analysis of the actions, collisions and negotiations (material and discursive) that constitute the assemblages that influence the outcome of educational processes. In the aforementioned contribution by Kathryn J. Strom and Adrian D. Martin (2022), the two authors clarify that in a vision that calls into question the construct of intra-action, one can think of the development of subjectivities – whether these refer to educators or learners – not as the final outcome of the completion of an educational process, but as the set of non-linear processes, in which the multiplicity of entities present engage in a continuous process of exchange and mutual influence, operating in an inseparable manner (Barad, 2003). It is what binds the set of actors, material, temporal, discursive and spatial resources and their interactions that, for example, enable an individual situated in a specific context to be recognised as an educational professional.

An illustrative case of how intra-actions can condition subjectivities and educational practices is provided by Elizabeth A. Picard (2016) on the methodological orientations adopted during daily teaching practices by some teachers in a primary school in the southeastern United States. The focus of this empirical investigation was the use of digital platforms and social networks for the design of teaching activities. It describes how, in the face of a renewal of district standards to be met for curriculum planning, research participants initiated novel practices by buying and selling teaching materials and resources through certain online spaces. Having at their disposal a widely populated platform powered by teachers for teachers made it possible to cope with the need to review existing teaching materials and to be able to determine their quality criteria. Furthermore, it has allowed for the interception of emancipation trajectories, insofar as, in these digital spaces, it is possible to share ideas that are successful among colleagues, providing a source of income. Or, it offers those who do not feel so creative a chance to access new ways of thinking about teaching. Picard (2016) explains that “the teaching materials created, bought and sold through these sites are linked to the production and maintenance of what counts as good enough in teaching, which is ultimately linked to the very subjectivities of the teachers who buy, sell, pin and create intervention plans on these platforms” (p. 15). According to the author, such technological spaces intra-act with the curricular materials offered for sale and with the very subjectivity of the teachers who make these materials available. Teachers not only construct the

teaching materials, but these material agents work, at the same time, on the discursive and material production of their subjectivity (Picard, 2016). The continuous restructuring of quality standards of what counts as good practice influences how other teachers negotiate and produce their subjectivity. In other words, for many teachers using these digital platforms these material actors represent part of who they are or who they want to be (Picard, 2016).

Similarly, Sarah J. Calderwood, in an article examining the possibilities, constraints and tensions that arise in intra-actions between teachers and digital environments, considers how subjectivities can be reimagined in digitised visuospatial environments (Calderwood, 2023). Here, the author reflects on the ways in which the use of a virtual learning environment is not merely constituted as a tool applied to educational practices, but is recognised as a non-stable and non-neutral entity that shapes and determines teachers' and students' social worlds and educational practices (Calderwood, 2023). Among the themes developed from the analysis of teachers' actions within the platform, their openings and closures, one that emerges, for example, relates to device management skills. In order to emphasise the role played by the technological artefact within the intra-actions activated during the training moments, Calderwood explains how teachers often experienced a sense of loss of control (or, we might say, loss of agency) of the educational process when the virtual learning environment did not function as desired or acted outside of expectations, ultimately prompting teachers to reflect on what it meant to be a professional educator in the digital age (Calderwood, 2023).

Performativity is the construct that Karen Barad (2003) uses to theorise the meaning-making process resulting from intra-actions. It opens up reflections on the conditions under which meanings can be formed from human and non-human entanglements. This means that, according to this perspective, even when dealing with learning processes, an a priori understanding of people and things as separate and distinct elements is not given. What is called for is a focus on examining the boundaries of meaning that the links between human and non-human generate when dealing with educational practices (Niesche and Gowlett, 2019; Fabbri, 2024). Carol Taylor (2020) stresses this perspective in her research experiences in university contexts. Amongst the many examples reported in a work analysing what the author defines as material moments within a university classroom, an emblematic case is identified (Ringrose, Warfield and Zarabadi, 2020) in her observations with respect to the happenings that revolve around the lecturer's chair-body ensemble, during the course of some lectures. The purpose of this particular study was to draw attention to how objects, bodies and spaces do performative work in making meaning and

enacting gender inequalities (Taylor, 2020). Taylor argues that this particular set - a man's body and office chair (different from the others) - generated practices of meaning-making related to gender inequalities insofar as, together, they materially gave rise to tacit forms of male hegemony exercised in the occupation of classroom space (Taylor, 2020).

Conclusions

Questioning what it means to talk about education and educational practices assuming a posthuman perspective and what is happening at the empirical level to the field of education studies that assumes a posthuman point of view, this article sought to gather some international empirical research for a survey of experiences that could exemplify some of the conditions for experiencing posthuman educational practices. To pursue this reflection, the onto-epistemological origins of this perspective were traced, which highlight how it is possible to decentralise the human from knowledge production processes and give attention to the power and influence of the non-human (Barad, 2003; Braidotti, 2013b; 2019). The literature insists on a family of constructs that bind together, shaping the conceptual foundations of this theory. Of these, those of agencement, distributed agency, intra-action and performativity have seemed the ones to be highlighted. Familiarising ourselves with these dimensions suggests that social phenomena can be interpreted as originating from an interweaving (agencement) of human and non-human elements involving technological, material, discursive, corporeal, virtual and spatial apparatuses. This emphasises the connection and inseparability between all these aspects, drawing attention to the process, to how these things intertwine with each other (intra-action). It is through this connection that things attribute meaning to each other. In other words, meaning is generated through the relationship and not a priori (performativity). This, finally, implies that the agentive force, the capacity to respond to change, is distributed among the various elements, within the human-non-human entanglements (distributed agency).

Transferring the insights advanced by the posthuman viewpoint to the field of educational research has meant confronting those theses and empirical experiences that suggest looking at learning processes from open, non-unitary, relational and situated visions (Ringrose, Warfield and Zarabadi, 2020; Fabbri, 2024a; Bracci, 2024).

From the research reviewed, the implications for the field of education studies appear to be multi-directional:

- Enhancing the relational dynamics between the human and non-human actors that make up the learning setting (individuals, technologies, objects, animals, plants and so on);
- Directing attention to how assembly processes between human and non-human elements condition learning and educational practices on an everyday level;
- Moving away from conceptual divisions between nature-culture, subject-object, mind-body, masculinity-femininity, technology-environment;
- Thematising learning as a material-discursive phenomenon influenced by the agentive forces distributed among the various actors involved;
- Valuing the situated and emergent nature of educational and learning processes;
- To emphasise modes of knowledge production that pay attention to the stories, actions and experiences emerging from a specific culturally and historically delimited context;
- Thematising learning processes as inseparable from other practices taking place in a given space, environment and time, and think of them as implicated and circumscribed in situations.

Following Rosi Braidotti's (2016) warning, rather than seeing the posthuman as the next hegemonic paradigm, we think that this perspective constitutes a challenging stimulus and an opportunity to reflect on the conceptual and empirical architectures that characterise the field of education studies (Bracci, 2024; Fabbri, 2024a; Fabbri and Melacarne 2023). What the openness to processes of enquiry involving the posthuman point of view can bring to the debate on education and educational practices is an open question, articulating theoretical-methodological dilemmas and conflicts (Fabbri, 2024b). A possible reading key, a more or less shareable path, which suggests what are some of the ongoing tensions in a complex panorama of studies and research dealing with these issues.

References

- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of women in culture and society*, 28(3), pp. 801-831.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Durham and London, UK: Duke University Press.

- Bracci, F. (2024). Posthuman epistemology of transformative practice. In V. Boffo, G. Del Gobbo, P. Malavasi (eds.), *Giving the word: pedagogical, educational and training professionalism. A 100 anni dalla nascita di don Milani. Junior Conference*, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 544-550.
- Braidotti, R. (2013a). Posthuman humanities. *European Education Research Journal*, 12(1), pp. 1-19.
- Braidotti, R. (2013b). *The posthuman*. New York: John Wiley and Sons. Translated in Italian, *Il postumano. Vol. 1. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. Roma: DeriveApprodi, 2014.
- Braidotti, R. (2016). Posthuman Critical Theory. In D. Banerji and M.K. Paranjape (eds.). *Critical Posthumanism and Planetary Futures*. Springer, pp. 13-32.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman Knowledge*. New York: John Wiley and Sons. Translated in Italian, *Il postumano. Vol. 2. Saperi e soggettività*. Rome: DeriveApprodi, 2022.
- Calderwood, S.J. (2023). An exploration of human and platform intra-actions in a digital teaching and learning environment. *Learning, Media and Technology*, 1, pp. 1-13.
- Cole, D.R. & Somerville, M. (2022). The affect(s) of literacy learning in the mud. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(2), pp. 188-204.
- Cozza, M. & Gherardi, S. (eds.) (2023). *The Posthumanist Epistemology of Practice Theory*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie*. Paris: Les éditions de Minuit. Transl. it., *Mille planes. Capitalism and schizophrenia*. Naples and Salerno: Orthotes, 2017.
- Fabbri, L. (2007). *Communities of practices and reflective learning. Per una formazione situata*. Rome: Carocci.
- Fabbri, L. (2019). Active research methodologies: what action, participation, learning and research have to do with each other. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 7-18.
- Fabbri, L. (2024a), Sociomaterial artefacts as educational paradigms. In J. Magrini and M. Parente (eds.). *Educazione zeroisei: sistema integrato e poli per l'infanzia. Riflessioni e confronti a partire dall'esperienza formativa toscana*, Florence, Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza, pp. 108-115.
- Fabbri, L. (2024b). Transformative Learning in the Era of Post-Reflexivity. *Adult Education Critical Issue*, 4(1), pp. 1-6.
- Fabbri, L. & Melacarne C. (2023). A post-humanist epistemology of reflexivity?: *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 5-21.
- Ferrando, F. (2020). Leveling the Posthuman Playing Field. *Theology and Science*, 18(1), pp. 1-6.
- Foucault, M. (1967). *Le parole e le cose: un'archeologia delle scienze umane*. Milano: Rizzoli.
- Gherardi, S. (2016). To start practice theorising anew: The contribution of the concepts of agencement and formativeness. *Organisation*, 23(5), pp. 680-698.

- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), pp. 575-599.
- Lave, J. (2019). *Learning and Everyday Life. Access, Participation, and Changing Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Murris, K. (ed.) (2020). *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines*. Abingdon and New York, US: Routledge.
- Nicolaides, A. (2023). *Generative Knowing. Principles, Methods, and Disposition of an Emerging Adult Learning Theory*. Gorham, US: Myers Education.
- Niesche, R. & Gowlett, C. (2019). Entangling Karen Barad with/in educational leadership. In Niesche R. and Gowlett C. (eds.). *Social, Critical and Political Theories for Educational Leadership*. Singapore: Springer, pp. 111-134.
- Picard, E.A. (2016). Getting' a little crafty: Teachers Pay Teachers©, Pinterest© and neo-liberalism in new materialist feminist research. *Gender and Education*, 1, pp. 1-20.
- Quinn, J. (2024). *Invisible Education. Posthuman explorations of everyday learning*. Abingdon and New York, US: Routledge.
- Ringrose, J., Warfield, K. & Zarabadi, S. (eds.) (2020). *Feminist posthumanisms, new materialisms and education*. Abingdon and New York, US: Routledge.
- Said, E.W. (1979). *Orientalism*. New York, US: Vintage Books.
- Sidebottom, K. (2019). Disruptive Pedagogies for Teacher Education: The Power of Potentia in Posthuman Times. In Taylor, C.A. & Bayley, A. (eds.). *Posthumanism and higher education: Reimagining pedagogy, practice and research*. Cham, SW: Palgrave Macmillan, pp. 217-236.
- Snaza, N., Appelbaum, P., Bayne, S., Carlson, D., Morris, M., Rotas, N., Sandlin, L., Wallin, J. & Weaver, J.A. (2014). Toward a posthuman education. *Journal of curriculum theorising*, 30(2), pp. 39-55.
- Somerville, M. (2016). The post-human I: Encountering “data” in new materialism. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(9), pp. 1161-1172.
- Strom, K.J. (2015). Teaching as assemblage: Negotiating learning and practice in the first year of teaching. *Journal of Teacher Education*, 66(4), pp. 321-333.
- Strom, K.J. (2018). “That’s Not Very Deleuzian”: Thoughts on interrupting the exclusionary nature of “High Theory”. *Educational Philosophy and Theory*, 50(1), pp. 104-113.
- Strom, K.J. & Lupinacci, J. (2019). Putting Posthuman Theories to Work in Educational Leadership Programmes. In C.A. Taylor and A. Bayley (eds.). *Posthumanism and higher education: Reimagining pedagogy, practice and research*. Cham, SW: Palgrave Macmillan, pp. 103-122.
- Strom, K.J. & Martin, A.D. (2022). Toward a critical posthuman understanding of teacher development and practice: A multi-case study of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 114, pp. 1-11.
- Taylor, C.A. (2020). Objects, bodies and space: Gender and embodied practices of mattering in the classroom. In Ringrose, J., Warfield, K., & Zarabadi, S. (eds.). *Feminist posthumanisms, new materialisms and education*. Abington and New York, US: Routledge, pp. 47-62.

- Taylor, C.A. (2021). Knowledge matters: Five propositions concerning the reconceptualisation of knowledge in feminist new materialist, posthumanist and postqualitative approaches. In Murriss, K. (ed.), *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines. An introduction guide*. Abington and New York, US: Routledge, pp. 22-42.
- Taylor, C. A. & Bayley, A. (eds.) (2019). *Posthumanism and higher education: Reimagining pedagogy, practice and research*, Cham, SW: Palgrave Macmillan.

Traiettorie di apprendimento e pratiche di multiculturalizzazione in un quartiere multi-etnico

di *Martina Capaccioli*

Riassunto

Quali sono gli apprendimenti che si verificano in contesti cittadini che stanno transitando verso esperienze di pluralismo culturale? Quali sono i significati attribuiti alle differenze da parte di individui che condividono spazi e attività? Che ruolo giocano le pratiche commerciali all'interno di queste dinamiche? Come si configurano i rapporti fra commercianti storici e commercianti con background migratorio? Queste alcune domande che fanno da sfondo alla ricerca qualitativa presentata in questo contributo. Si tratta di uno studio di matrice etnografica che, attraverso l'utilizzo di interviste semistrutturate e momenti di osservazione, intende analizzare quali sono gli apprendimenti incentivati dalle pratiche di contatto che vanno a configurare rapporti, comportamenti e interazioni tra commercianti con diversificati background etnico-culturali, i loro clienti e gli attori organizzativi delle associazioni di rappresentanza.

Parole chiave: apprendimento trasformativo, pratiche di multiculturalizzazione, multiculturalismo quotidiano, teoria del contatto, quartieri multi-etnici.

Learning trajectories and multiculturalization practices in a multiethnic neighborhood

Abstract

What types of learning occur in city contexts that are transitioning towards experiences of cultural pluralism? What are the meanings attributed to differences by individuals sharing spaces and activities? What role do commercial practices play within these dynamics? How do relations between historical traders and traders with a migrant background shape up? These are some of the questions that form the background to the qualitative research presented in this contribution. It is an ethnographic-driven study that, through the use of

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2024

Doi: 10.3280/erp1-2024oa18455

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

semistructured interviews and moments of observation, aims to analyze what learnings, fostered by contact practices, can shape relationships, behaviors, and interactions among merchants with migrant backgrounds, their customers, and the organizational actors of representative associations.

Keywords: transformative learning, multiculturalization practices, everyday multiculturalism, contact theory, multiethnic neighborhoods

First submission: 04/09/2024, *accepted:* 04/09/2024

Introduzione

A livello internazionale e nazionale, nel corso degli ultimi anni, i commercianti con un background migratorio sono divenuti sempre più visibili e presenti nelle città (Fleury et al., 2020). È dato consolidato che, sotto la spinta dei processi migratori, la multietnicità si sia costituita come fattore strutturalmente incorporato nella vita culturale, sociale ed economica delle comunità (Contini, 2017; Fabbri & Melacarne, 2020). Difatti, quella famiglia multidisciplinare di studi che si occupa di analizzare i fenomeni legati alla multiculturalizzazione del commercio pone l'accento su come gli scenari commerciali urbani e lo stesso tessuto economico vengano rinnovati dal complessificarsi dei flussi migratori (Ambrosini, 2015; Briata, 2011; Sordilli, 2016) e da fenomeni come quello della "successione ecologica" che descrive il processo attraverso cui avviene il passaggio della titolarità delle imprese commerciali di imprenditori autoctoni, che cessano la propria attività, alla gestione da parte di commercianti con diverso background etnico-culturale (Ambrosini, 2011; Blanchard, 2011).

A sostegno della letteratura intervengono anche i più recenti dati statistici. L'XI Rapporto Annuale "Gli stranieri nel mercato del lavoro italiano" (2021), redatto dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali afferma che, nell'anno 2020, il numero delle imprese appartenenti a cittadini Extra UE si attesta a 390.885 unità, pari al 12,5% del totale, registrando una crescita del +1,9% rispetto all'anno precedente. Il 42,2% degli imprenditori non comunitari si concentrano nel settore del commercio all'ingrosso e al dettaglio.

Se si richiama quella famiglia di studi empirici che descrivono le trasformazioni in atto nei luoghi e spazi urbani ad alto tasso multietnico, ci vengono restituiti scenari complessi e spesso contraddittori. Il riferimento è a quelle storie – ricavate dall'osservazione di arene cittadine in cui la multietnicità vi è incorporata e dalle narrazioni di chi quotidianamente vive l'esperienza della differenza – che descrivono dense forme di vita in cui prospettive, rappresentazioni, norme, routine e pratiche si incontrano e scontrano (Alietti &

Agustoni, 2013; Bellinvia, 2012; Della Puppa, 2017; Hiebert, Rath & Verovec, 2015; Mantovan 2018; Ostanel & Fioretti, 2017; Pastore & Ponzio, 2012). In questo quadro, il commercio che si sviluppa in quartieri ad elevata presenza multietnica si può costituire come uno dei momenti che permettono di rilevare l'esperienza dell'incontro diretto con le differenze, generando occasioni di scambio tra modalità differenti di strutturare pratiche di vita e di lavoro, alle quali vengono attribuite ambivalenti chiavi di lettura (Fabbri & Melacarne, 2020). Le risposte che si manifestano rispetto alla presenza di esercizi commerciali "etnici", infatti, possono generare, da una parte, indifferenza, distanziamento, rifiuto, dall'altra dare luogo a forme negoziate di convivenza che nascono dal basso e che, non senza difficoltà, producono traiettorie di apprendimento tra persone con diversificati background culturali (Amiroux & Fabbri, 2020; Fabbri & Melacarne, 2020; Fioretti, 2013; Mantovan, 2015).

Quali sono gli apprendimenti che si verificano in contesti cittadini che da una dimensione familiare omologante stanno transitando verso esperienze di pluralismo culturale? Quali sono i significati attribuiti alle differenze da parte di individui che condividono spazi e attività? Come si configurano i rapporti fra commercianti storici e commercianti con background migratorio? Come si comportano i cittadini di un quartiere multiculturale rispetto alle attività commerciali gestite da imprenditori con diverso background etnico? E infine, quale è il ruolo delle associazioni di rappresentanza?

È dentro questo sfondo che verrà presentato lo stato di avanzamento di una ricerca che si vuole inserire all'interno del dibattito che accomuna le riflessioni sul fenomeno della multiculturalizzazione del settore del commercio, sui nuovi scenari urbani che ne derivano e sulle diverse traiettorie di apprendimento legate a queste dinamiche. Oggetto di indagine sono quegli apprendimenti incentivati dalle pratiche di contatto che vanno a configurare rapporti, comportamenti e interazioni tra commercianti con diversificati background etnico-culturali, i loro clienti e gli attori organizzativi delle associazioni di categoria. L'assunto di partenza è quello secondo cui le aggregazioni informali di commercianti possono essere interpretate come network in cui poter condividere saperi più o meno impliciti, rappresentando un campo privilegiato di rilevazione delle conoscenze prodotte. Da qui l'obiettivo dello studio, che si basa su di un impianto di tipo qualitativo, è quello di rilevare quali pratiche interculturali di contatto stanno nascendo all'interno di un quartiere ad alto tasso multietnico di una città di piccole-medie dimensioni del Centro Italia, nonché rilevare come i processi di multiculturalizzazione sono accelerati dai rapporti informali tra gli attori coinvolti e se e come le associazioni di categoria si stanno riconfigurando rispetto a questi.

Occasioni di contatto e opportunità di apprendimento

La prospettiva adottata interpreta i servizi commerciali e i mercati come spazi multietnici di interscambio (Amin, 2002), entro i quali gli scambi, incentivati dalla particolare natura delle pratiche e delle transazioni commerciali, contribuiscono a facilitare occasioni di contatto e incontro. Attraverso la lente offerta dalla teoria del contatto (Allport, 1973; Levy Paluck, Green & Green, 2018; Pettigrew & Tropp, 2006), secondo la quale stereotipi e pregiudizi fra gruppi con caratteristiche differenti – in questo caso caratteristiche etnico culturali – vengono ridotti in forza delle opportunità di contatto tra individui appartenenti a gruppi diversi, la stessa pratica commerciale viene intesa come metafora del contatto. In questo senso, in contesti urbani che non di rado fanno esperienza della convivenza con l'altro attraverso interpretazioni riduzionistiche, generalizzate, stigmatizzate (Bellinvia, 2012; Fabbri & Melacarne, 2020; Mantovan, 2015), guidate da un pensiero che categorizza attraverso dicotomie (noi-loro, italiani-stranieri e così via), si possono creare quelle condizioni per mezzo delle quali, entro una dimensione quotidiana (Colombo, 2020) e situata, gli individui sono stimolati e attivati in processi di negoziazione e costruzione di inedite e più inclusive categorie con cui interpretare la relazione con l'altro.

La cornice teorica della ricerca si ancora, inoltre, a quel filone di studi sull'apprendimento adulto che si occupa di analizzare quali sono le condizioni affinché l'apprendimento produca trasformazione. Secondo la teoria trasformativa (Mezirow, 2003) gli individui interpretano le situazioni della vita quotidiana tendendo verso la riproduzione delle proprie abitudini e i propri schemi di pensiero, entrambi prodotti di elaborazioni non riflessive assimilate in modo inconsapevole. Queste prospettive e schemi di significato possono implicare valori dati per scontati, stereotipie, una limitata comprensione, processi di proiezione, minimizzazione o diniego (Fabbri, 2017; Mezirow, 2003), determinando le condizioni affinché i processi di ragionamento attivati dagli individui possano essere limitati da quelle che Mezirow definisce distorsioni del pensiero (Fabbri & Romano, 2017; Mezirow, 2003). La chiave interpretativa che ci offre la teorizzazione di Mezirow ci suggerisce che gli individui attribuiscono senso alle sfide poste dalla società multietnica attraverso vecchi schemi di significato (Fabbri & Melacarne, 2020), assimilati in contesti monoculari, omogenei e tendenti all'omologazione. Presupposti distorti possono così portare le persone a leggere la realtà in modo limitante e arbitrario: retoriche che veicolano messaggi come “gli stranieri non rispettano le nostre leggi” oppure “gli episodi di violenza sono aumentati a causa degli stranieri”, parlare di marocchini, africani, indiani generalizzando

aspetti di un'appartenenza culturale complessa e multidimensionale (Colombo, 2020; Pastore & Ponzio, 2012; Vetovec, 2019) sono tutti esempi di distorsioni epistemologiche, sociolinguistiche e psicologiche (Mezirow, 2003).

Oggi le società hanno la necessità di sviluppare nuove strutture interpretative della realtà perché i modelli che fino ad ora hanno guidato l'agire degli individui non sono più sufficienti per abitare i contesti che strutturalmente sono divenuti multi-etnici.

Sono le prospettive e gli schemi di significato, gli assunti distorti e le pre-comprensioni tacite che determinano l'adozione di una forma di gestione del pluralismo etnico-culturale piuttosto che un'altra. La letteratura, infatti, ne individua vari modelli: assimilazione, cosmopolitismo (Appiah, 2007), pluralismo frammentato e interattivo (Alba & Foner, 2014), multiculturalità (Colombo, 2020; Kymlicka 2016; Meer & Modood, 2012) e intercultura (Cantle, 2012; Mantovani, 2008) sono tutte forme utilizzate come categorie analitico-interpretative e griglie descrittive per studiare le risposte proposte in merito alla gestione delle differenze culturali ed etniche, tramite uno spettro che va da una aspettativa di perdita dei tratti caratteristici della propria cultura di appartenenza e l'acquisizione di quelli tipici della cultura ospitante verso forme più negoziate.

Chiamando in causa la teoria trasformativa è, quindi, possibile pensare alle occasioni di contatto fra diverse appartenenze culturali ed etniche come momenti in cui stimolare e favorire quei processi di validazione delle premesse che portano all'acquisizione di forme di pensiero critico-riflessivo in grado di svincolare gli individui dalle influenze degli apprendimenti pregressi (Fabbri & Romano, 2017; Mezirow, 2003).

Se il pluralismo commerciale, inteso come l'insieme delle diverse pratiche, routine, norme, rappresentazioni commerciali che accomunano un territorio ad alto tasso multi-etnico, viene interpretato come dispositivo in grado di stimolare apprendimento tramite il contatto, allora questo si configura anche come occasione di conoscenza di nuovi e diversi punti di vista attraverso cui gli individui possono attribuire senso all'esperienza, riflettere sulle modalità con cui interpretano le differenze culturali e dirigere, conseguentemente, le proprie azioni. Dunque, "il contatto all'interno delle pratiche quotidiane è fonte di apprendimenti e disapprendimenti, informali, significativi o meno, quegli apprendimenti che nella prospettiva trasformativa possono generare tanto apertura e dialogo quanto chiusura e distanziamento" (Amiraux & Fabbri, 2020, p. 12).

Scelte metodologiche

Gli Considerato il framework teorico di riferimento, la ricerca si posiziona all'interno della famiglia delle metodologie qualitative (Creswell, 2012; Silverman, 2002).

Lo studio si avvale dell'analisi delle fonti secondarie su trend economico-statistici rispetto al numero di esercizi commerciali il cui titolare ha origini diverse rispetto a quella italiana, al suo paese di provenienza e alla tipologia di esercizio commerciale al fine di svolgere un'analisi che metta in relazione le tre variabili; osservazioni nel contesto di ricerca (Semi, 2010), accompagnate dall'utilizzo di note etnografiche (Silverman, 2002) e interviste semi-strutturate di tipo clinico (Creswell, 2012; Edwards, Holland, 2013).

Le informazioni ricavate dalle osservazioni andranno a ricostruire una mappa socio-materiale degli spazi e luoghi del commercio presi in esame.

I dati qualitativi, rielaborati per mezzo dell'analisi tematica del contenuto delle interviste trascritte ad verbatim, permetteranno di approfondire quanto emerso dall'osservazione e acquisire nuovo materiale empirico, finalizzato ad intercettare significati, costruzioni di senso e rappresentazioni dei partecipanti rispetto all'oggetto di indagine.

I partecipanti sono stati organizzati in tre categorie: commercianti con diverso background etnico-culturale; clienti fruitori dei servizi commerciali; attori organizzativi delle associazioni di categoria, portatori di interesse rispetto all'oggetto di indagine. Sono state incluse le tre categorie che potessero rappresentare il tessuto commerciale del quartiere di riferimento. Si sono finora raccolte N = 5 interviste pilota a commercianti provenienti da Bangladesh, Tunisia, Marocco e Senegal e N = 2 interviste ad attori organizzativi dell'associazione di rappresentanza. L'obiettivo è quello di raccogliere un numero eterogeneo di testimonianze che possano offrire le massime opportunità di analisi.

Narrazioni da un quartiere multietnico

Il quartiere entro cui si contestualizza la ricerca è situato in una città di piccole-medie dimensioni del centro Italia, la sua storia recente ci indica che negli ultimi 15 anni questo è stato soggetto al modificarsi repentino della composizione demografica dei suoi abitanti, divenendo l'emblema di tutti quei contrasti e di tutte quelle contraddizioni tipici degli spazi caratterizzati da un'elevata densità multietnica. A conferma di questo i più recenti dati Istat attestano che nell'anno 2019 i cittadini provenienti da altri paesi presenti

nella provincia di riferimento ammontano a 36.006 (9% della popolazione totale), registrando un incremento del 8% rispetto al 2011 (Istat, 2021).

Le trasformazioni che hanno investito la popolazione del quartiere hanno apportato dei cambiamenti anche al suo tessuto commerciale. Infatti, il Rapporto annuale (2020) redatto dalla Camera di Commercio di riferimento, registra un incremento del 2.3% delle imprese etniche rispetto all'anno precedente di cui il 22,2% afferenti al settore del commercio (il secondo settore per rilevanza numerica).

Nonostante la narrazione dominante nell'opinione pubblica sia quella legata alla dimensione del degrado e della criminalità, attraversando le strade del quartiere è possibile osservare un quadro eterogeneo di servizi commerciali: negozi storici, ristoranti etnici e di cucina italiana, botteghe artigianali e negozi di abbigliamento affiancati da bazar, maxi-empori, negozi di ortofrutta, servizi di phone center e autolavaggio. Le diverse appartenenze etnico-culturali dei commercianti (italiana, pakistana, indiana, marocchina, rumena, egiziana e così via) visibili, per esempio, nelle insegne dei negozi, così come da alcuni dei prodotti in esposizione o dalle comunicazioni lasciate appese nelle porte d'entrata dei servizi, gli sciami di una clientela eterogenea che passeggia per le strade entrando e uscendo dai negozi, la varietà delle merci in vendita, danno vita ad un tessuto movimentato e composito che ha già incorporato e sedimentato le trasformazioni tipiche del cambiamento multiculturale che caratterizza gli spazi urbani a livello nazionale e internazionale. Lo stesso utilizzo differenziato degli spazi apre a nuove aree d'incontro: se c'è chi presta attenzione a non oltrepassare il confine della soglia del proprio negozio c'è chi, estendendosi al di fuori di questo, dà origine a nuovi luoghi per la socializzazione.

È così possibile definire il quartiere, e le forme di commercio nate all'interno dei suoi confini, come un'arena sociale (Fabbri & Melacarne, 2020) in cui si dispiegano le traiettorie evolutive di questi spazi. I primi risultati emergenti dalle interviste di tipo clinico condotte agli attori organizzativi dell'associazione di categoria intercettata e ai commercianti con diverso background etnico hanno permesso di individuare alcuni dei fattori che vanno a comporre il diversificato universo di significati che la comunità commerciale attribuisce a quello che in questa ricerca viene definito pluralismo commerciale.

I dati ricavati dalle interviste esplorative condotte agli attori organizzativi dell'associazione di rappresentanza hanno permesso di delineare una sorta di manifesto dell'associazione. Questo ha permesso di sottolineare in che modo vengono declinate le sfide emergenti attraverso l'esperienza di coloro che vivono quotidianamente le contraddizioni del cambiamento.

La prima informazione che si rileva è quella che attiene ad una dichiarata volontà di fornire un supporto ai commercianti con diverso background etnico-culturale rispetto all'assunzione di responsabilità nei confronti della normativa vigente. Affermazioni di questo genere, se accompagnate dall'idea e dalla percezione che parte dei "nuovi" concorrenti offre dei servizi dove le regole e la legislazione sono applicate in modo più flessibile, e che, dunque, siano legate all'associazione della figura del commerciante con diverso background etnico con i temi della contraffazione e dell'illegalità, rientrano a far parte di quelle che Mezirow (2003) definisce distorsioni del pensiero.

Altro punto nodale è la consapevolezza della necessità di un gruppo di rappresentanza dei commercianti con diverso background etnico-culturale – e di un leader che faccia da portavoce e da collante – che avanzi all'interno dell'associazione le proprie istanze, ponendosi in dialogo con quest'ultima. Emerge, inoltre, chiara e definita la consapevolezza che il tessuto commerciale dell'intera città stia attraversando un passaggio etnico-generazionale, in cui gli esercizi che storicamente sono appartenuti ai commercianti storici della città siano soggetti ad un passaggio di testimone che non rispecchia più quello classico di padre in figlio ma che avviene tra etnie diverse.

Contemporaneamente agli attori organizzativi a livello associativo sono state ascoltate anche le prime voci dei commercianti provenienti da altri paesi. Questi ci raccontano le loro storie di migrazione, il loro ingresso in Italia, il supporto della propria comunità di riferimento – molti dei commercianti intervistati si conoscono personalmente e fanno parte della stessa rete socio-relazionale – ci parlano delle difficoltà riscontrate per aprire il proprio esercizio, spesso di tipo burocratico, dei loro lavori precedenti. Incontriamo il ragioniere, titolare di un'azienda informatica, che precedentemente ha lavorato per anni in un'azienda orafa e il parrucchiere che da dipendente investe nelle sue capacità imprenditoriali aprendo un proprio negozio. Ci raccontano delle loro merci, di come sono cambiate negli anni a seconda della tipologia di clientela, che adesso nella maggior parte dei casi include diverse appartenenze etnico-culturali che comprendono anche clienti originari della città. Descrivono anche quel senso di sfiducia e di abbandono che provano nei confronti delle associazioni e degli organi di rappresentanza e che ha portato a porsi in un atteggiamento di diffidenza.

Dalle prime tematiche emergenti si è, dunque, delineato uno scenario composito che esprime tutte le complessità su cui si affaccia una comunità divenuta strutturalmente multi-etnica e che sta apprendendo nuove forme di gestione del cambiamento.

Ad emergere è un modello basato sull'informalità (Fabbri & Melacarne, 2020) in cui le aggregazioni di commercianti si uniscono a partire dalla comunità di origine dando vita ad inedite modalità attraverso le quali strutturare le attività. Queste “gestiscono anche le politiche informali del commercio, creano network, saldano un legame fiduciario tra origine, commerciante e territorio, in una sorta di apprendistato sociale” (Fabbri & Melacarne, 2020, p. 35), senza, tuttavia, riuscire a trovare un terreno comune alle rappresentanze.

Quello che la ricerca intende portare avanti è la ricostruzione di cosa sta accadendo, in termini di apprendimento, al tessuto commerciale di un quartiere divenuto strutturalmente multietnico. Si approfondiranno le strategie che nascono a livello informale e istituzionale volte alla gestione dei processi di trasformazione sociale che derivano dalla presenza della diversità nella vita quotidiana e quali sono gli apprendimenti insiti nel quartiere.

Conclusioni

A fronte di una letteratura empirica che evidenzia come i contesti ad alto tasso multietnico sono accomunati da una narrazione generalizzata, che fa propri i modelli di riferimento assimilati in ambienti bianchi e occidentali (Amiroux & Fabbri, 2020; Fabbri & Melacarne, 2020; Mantovan, 2015) riproducendo interventi emergenziali e sporadici o azioni di esclusione, gli spazi urbani caratterizzati da un alto tasso multietnico divengono il terreno fertile per sperimentare, attraverso quelle occasioni informali di incontro, modalità efficaci di gestione dei pluralismi culturali. Intercettando le forme di contatto che avvengono quotidianamente in queste arene eterogenee, le pratiche commerciali possono essere interpretate come una metafora del contatto stesso. È attraverso le occasioni di contatto che gli individui possono accedere all'esplicitazione dei presupposti impliciti con cui interpretano le situazioni e guadagnare forme di pensiero prive di distorsioni.

Associare la teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) e la teoria del contatto (Allport, 1973; Levy Paluck, Green & Green, 2018; Pettigrew & Tropp, 2006) al fenomeno della multiculturalizzazione del commercio e ai nuovi scenari urbani multiculturali è sembrato convincente perché permette di evidenziare la necessità di acquisire apprendimenti che permettano di discostarsi dalle precomprensioni tipiche del pensiero stereotipato.

Guadagnare un pensiero critico-riflessivo permette di incentivare quelle pratiche inedite che emergono da un tessuto commerciale che strutturalmente si costituisce come multiculturale e che informalmente sta apprendendo a

negoziare regole, routine, norme e attribuzioni di significato, guadagnando o riguadagnando un bagaglio di conoscenze pratiche che consentono di divenire competitivi, aprendo a traiettorie di internazionalizzazione del settore del commercio.

Riferimenti bibliografici

- Alba, R., & Foner, N. (2014). Comparing immigrant integration in North America and Western Europe: how much do the grand narratives tell us. *International Migration Review*, 48(1), pp. 263-291.
- Alietti, A., & Agustoni, A. (2013). Confini, distanze e legami: territori di immigrazione in Lombardia tra segregazione, inclusione e conflitto. *Mondi Migranti*, 2, èè. 91-106.
- Allport, G. W. (1973). *La natura del pregiudizio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ambrosini, M. (2011). Tra sopravvivenza marginale e innovazione dell'offerta imprenditoriale: il caso delle attività indipendenti degli immigrati. *Sociologia del lavoro*, 122, pp. 94-107.
- Ambrosini, M. (2015). L'imprenditoria immigrata in Italia: tra marginalità, adattamento e innovazione. In *L'integrazione delle comunità immigrate e l'imprenditoria straniera*. Associazione Neodemos, pp. 57-74.
- Amin, A. (2002). Ethnicity and the multicultural city: living with diversity. *Environment and Planning*, 34, pp. 959-980.
- Amiriaux, V., & Fabbri L. (2020). Apprendere a vivere in una società multi-etnica. *Educational reflective practices*, 1, pp. 5-17.
- Appiah, K. A. (2007). *Cosmopolitismo. L'etica in un mondo di estranei*. Bari: Editori Laterza.
- Blanchard, M. (2011). Fare mercato a Torino: carriere professionali e pratiche quotidiane degli ambulanti stranieri nei mercati rionali. *Mondi Migranti*, 2, pp. 75-99.
- Bellinvia, T. (2012). "Non siamo razzisti". Tolleranza zero e comitati securitari al quartiere stazione di Pisa. *Mondi Migranti*, 2, pp. 185-199.
- Briata, P. (2011). La "normalità perduta dei luoghi del commercio etnico. Governo del territorio tra stereotipi e sperimentazioni. *Archivio di Studi Urbani e Regionali*, 42(101-102), pp. 32-53.
- Camera di Commercio Arezzo-Siena (2020). *Rapporto Annuale*.
- Cantle, T. (2012). Interculturalism: for the era of globalisation, cohesion, and diversity. *Political Insight*, 4, pp. 38-41.
- Colombo, E. (2020). *Sociologia delle relazioni interculturali*. Roma: Carocci.
- Contini, R. M. (2017). Oltre la retorica "unity in diversity": un dialogo critico tra multiculturalismo e interculturalismo. *Studi di sociologia*, 4, pp. 319-336.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Fourth Edition. Boston: Pearson.

- Della Puppa, F. (2017). Politiche escludenti e associazionismo immigrato in una banglatown del Nordest: il caso di Alte Ceccato. *Mondi Migranti*, 1, pp. 57-76.
- Edward, R., & Holland J. (2013). *What is Qualitative Interviewing?*. London: Bloomsbury Academic.
- Fabbri, L. (2017). Apprendimenti trasformativi per una società sostenibile. In P. Piccari (a cura di). *Società sostenibili e processi trasformativi*. Milano: Franco Angeli.
- Fabbri, L., Melacarne, C. (2020). Apprendere e disapprendere nei contesti di vita quotidiana. Il caso di un quartiere multi-etnico. *Educational reflective practices*, 1, pp. 18-54.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci Editore.
- Fleury, A. et al. (2020). *Le petit commerce dans la villemonde*. Paris: Éditions L'OEil d'Or.
- Fioretti, C. (2013). L'abaco degli spazi urbani dell'immigrazione. *Crios*, 2, pp. 47-57.
- Hiebert, D., Rath, J., & Vertovec, S. (2015). Urban markets and diversity: Towards a research agenda. *Ethnic and racial studies*, 38(1), pp. 5-21.
- Kymlicka, W. (2016). Defending diversity in an era of populism: multiculturalism and interculturalism compared. In N. Meer, T. Modood, & R. Zapata-Barrero (Eds.). *Interculturalism and multiculturalism: debating the dividing lines* (pp. 158-177). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Levy Paluck, E., Green, S., & Green, D. (2018). The contact hypothesis re-evaluated. *Behavioural Public Policy*, 3(2), pp. 129-158.
- Mantovan, C. (2015). Spazi contesi. Convivenza, conflitti e governance nei quartieri limitrofi alle stazioni ferroviarie di Padova e Mestre. *Studi sulla questione criminale*, 2-3, pp. 43-64.
- Mantovan, C. (2018). “Bisogna eliminare subito le brutte facce!” Comitati “antidegrado” e cittadinanza urbana frammentata in alcuni quartieri multi-etnici del Veneto. *Mondi migranti*, 3, pp. 59-77.
- Mantovani, G. (2008). *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*. Roma: Carocci.
- Meer, N., & Modood, T. (2012). How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism?. *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), pp. 175-196.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali (2021). XI Rapporto annuale “Gli stranieri nel mercato del lavoro in Italia” – Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali.
- Ostanel, E., & Fioretti, C. (2017). Immigrazione e co-progettazione locale nei piccoli comuni di Veneto e Lazio: tra perifericità e innesti di innovazione. *Mondi Migranti*, 1, pp. 95-112.
- Pastore, F., Ponzio, I. (2012). *Concordia Discors. Convivenza e conflitto nei quartieri di immigrazione*. Roma: Carocci.

- Pettigrew, T. F., & Troop, L. R. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), pp. 751-783.
- Semi, G. (2010). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Bologna: il Mulino.
- Silverman, D. (2002). *Come fare ricerca qualitativa*. Roma: Carocci Editore.
- Sordilli, R. (2016). "Imprenditoria etnica" e città emporio: teorie, epistemologie e rappresentazioni degli spazi del commercio e della migrazione a confronto. *Archivio di Studi Urbani e Regionali*, 47(115), pp. 5-26.
- Vertovec, S. (2019). Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 42(1), pp. 125-139.

Authors

Loretta Fabbri, Ph.D., is a Full Professor at University of Siena in *Didactics and Methodology of Educational and Training Processes*. She has conducted research aimed at studying working practices and devices for the development of professional communities, with particular attention to the processes of learning and knowledge building in organizations. Her latest research works focus on topics related to *Transformative Learning Theory* and *Reflective Practices*. She is co-director of the international journal *Educational Reflective Practices* and President of the bachelor's degree in educational sciences.

Francesca Bracci, Ph.D., is an Associate Professor at the University of Florence in *Adult Learning and Development*. Her research focuses on collaborative research methodologies and practice-based approaches to the study of learning and change in organizations, communities, and adults. Another area of research includes the practice of fostering transformative learning in a variety of settings, such as school, professional development, gender education.

Nicolina Bosco, Ph.D., is an Assistant Professor at the University of Siena in *Experimental Pedagogy*. Her scientific interests are: i) multiculturalism and radicalization in life and educational contexts and ii) experimentation and empirical evaluation of teaching-learning processes carried out in educational and training contexts, and iii) study and application of mixed methods research in a cross-cultural perspective.

Marica Liotino, holds a Ph.D. in *Pedagogical, Educational, and Instructional Sciences*. She is a research fellow at the University of Padua studying organizational models for gender equality and technology-enhanced learning. She works as an e-tutor in master's courses and is a member of the editorial board of the journal *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2024

Doi: 10.3280/erp1-2024oa18457

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –

No Derivatives License. For terms and conditions of usage

please see: <http://creativecommons.org>

Monica Fedeli, Ph.D., is a Full Professor in *Teaching and Learning Methods and Organizational Development* at the University of Padova. She was a Fulbright Scholar recipient at the University of Georgia for 2020. She published more than 160 articles, books, and book chapters in various national and international journals, and book series.

Burcu Şimşek, is an Associate Professor at Hacettepe University, Faculty of Communication, Department of Communication Sciences. She is the founder and the coordinator of the Digital Storytelling Unit at Hacettepe University and has facilitated over a hundred digital storytelling workshops in Turkey and abroad with various groups on diverse themes since 2009. Her fields of academic interest are digital storytelling, women's studies, migration, new media, and health communication.

Maria Luisa Iavarone, is a Full Professor in *Experimental Pedagogy* at the University of Naples *Parthenope*. She is coordinator of the MA Degree Course in: *Planning of Educational Services and Media Education* and National President of CIRPed Italian Center for Pedagogical Research. She is author of over 200 publications including monographs, chapters in volumes and articles in national and international journals.

Chiara Scuotto, is a psychologist, psychotherapist in systemic-relational training and doctoral candidate in *Learning Sciences and Digital Technologies* at Pegaso Telematic University. She works on the evolution of behavior and moral judgment through new technologies and didactic-educational interventions to improve emotional and cognitive functioning of individuals.

Francesca Bianchi, Ph.D., is a Full Professor in *Sociology of Cultural Processes and Communication* at the University of Siena, Department of Social, Political and Cognitive Sciences (DISPOC), where she teaches *Sociology, Sociology of education and Sociology of Inequalities and welfare*. In recent years she has been studying the new participatory and collaborative practices in daily life with reference to the urban and social regeneration processes. She took part in the Italian Association of Sociology (AIS), International Sociology Association (ISA), ESPANet Europe and ESPANet Italia Conferences. She was visiting researcher at the University of Paris Sorbonne and University of Tours, Visiting Professor at the University of Paris Nanterre and University of Cork.

Miriam Cuevas, is a PhD student in *Learning and Innovation in Social and Work Contexts* at the University of Siena, Department of Social, Political and Cognitive Sciences (DISPOC). She participated in the research on migration in Italy conducted by the Interdisciplinary Research Unit on Migration (IRMI) of the Department of Political Science at the University of Florence. Her research interests concern migration and integration phenomena, the governance of reception and asylum and the study of local welfare systems.

Francesca Dello Preite, is a Researcher in *General and Social Pedagogy* at the University of Florence. Her main research topics focus on male violence against women, domestic violence witnessed by children, the training of educators and teachers from a gender perspective, female leadership and school management, and “care” within educational design. Among her publications are: *Donne e dirigenza scolastica. Prospettive per una leadership e una governance al femminile* (ETS, 2018); *Mothers and Children in Domestic Violence (Women & Education, 2, 2023)*.

Dalila Forni, is an Associate Professor in *Children’s Literature* at Link University - Italy. Her research interests include visual narratives for children and gender studies. On these topics she has several publications and two monographs: *Children’s Literature across Media: Film and Theatre Adaptations of Roald Dahl’s ‘Charlie and the Chocolate Factory’* (ETS, 2020 - Siped Award) and *Raccontare il genere. Nuovi modelli identitari nell’albo illustrato* (Unicopli, 2022).

Alice Rizzi, is a Research Fellow in *Study and planning of research and scientific dissemination activities on the topics of teacher training and teaching*, with a background in social and applied anthropology. Her research activity deals with the inclusion of minorities in the educational field.

Marco di Furia, is a Ph.D. candidate in *Neuroscience and Education*, with a background in history and literature; he works on issues related to teacher education and digital media. His doctoral dissertation is on the innovation of educational pathways to counter bullying and cyberbullying at school.

Giusi Antonia Toto, is a full Professor of *Didactics and Special Pedagogy* at the University of Foggia, where she coordinates the Learning Sciences institute, a multidisciplinary research centre whose activities focus on innovation in teaching and learning processes from an inclusive perspective.

Coordinator of the Degree Course in Psychology, she is also the Rector's Delegate for Teacher Training and Continuing Education and Orientation.

Michelangelo Panza, is a Ph.D. student from DIN (National Interest PhD programme) in *Teaching and Learning Sciences* coordinated by University of Macerata, with a grant of University of Cagliari. He's currently studying to contextualize and frame the problem of the gender gap in physics in the Italian high school. Specifically, he is exploring the specificity of various STEM disciplinary identities in dialogue with gender stereotypes. Michelangelo has a background in History and Didactic of Physics.

Francesco Girardi, holds a degree in *Economics*, a Master's degree in *Human and Environmental Development*, and a Ph.D. in *Educational Sciences*. He has gained experience as an administrator and manager in local institutions, dealing with Social Services Programming for the Municipality of Naples, Education and Vocational Training for the Campania Region, and served as a board member of ISFOL. Since 2012, he has focused on pedagogical and social issues, taught General Pedagogy as an adjunct Professor, and collaborates with the Chair of Pedagogy at DISMEB-University Parthenope of Naples. He is a founding member and former director of LESS social cooperative, which focuses on rights protection, sustainable development, and social inclusion. He is currently employed by the Ministry of Education and Merit.

Sara Gemma, holds a degree in *Literature and Modern Philology* at the University Federico II of Naples. She is currently PhD student at the University of Macerata and Università degli Studi di Napoli Parthenope in the Doctorate of National Interest in *Teaching & Learning Sciences: Inclusion, Technologies, Educational Research and Evaluation*. Her research interests are focused on the impacts of educational poverty and school dropout in vulnerable settings. She is interested in exploring effective teaching methodologies for lifewide learning to encourage individual agency and foster social inclusion especially for students from third countries, addressing to the educational challenges posed by migration.

Zoran Lapov, is a Researcher in *General and Social Pedagogy* at the University of Florence, where he teaches *Pedagogy of Adolescence* and *Anthropology of Gender*. Z. Lapov's professional profile is based on a linear course of pedagogical training, study and research in an intercultural perspective, developed in national and international contexts and characterized by a distinctly multi- and interdisciplinary nature.

Chiara Borelli, is a Research Fellow at the University of Bologna. She obtained a PhD in Education Sciences at the University of Bologna. Her research interests range among the following areas: outdoor adventure education, the ecological paradigm, families' pedagogy, gender issues in education, social marginalization, adolescents. She also lectures at the Reggio Emilia program of University Studies Abroad Consortium (USAC).

Eleonora Marocchini, is a psycholinguist and an independent researcher in Social and Cognitive Sciences at the Institute for Globally Distributed Open Research and Education (IGDORE). She obtained her Ph.D. in *Psychology and Cognitive Sciences* at the University of Genova. Her work focuses on social cognition and pragmatics in the autism spectrum and the neurotypical population, using the Neurodiversity Studies lens, as well as Science and Technology Studies, to analyze and challenge neuropsychological research on cognitive diversity.

Mariangela Scarpini, is a Junior Assistant Professor at the University of Parma. She holds a PhD in *Education Sciences* at the University of Bologna. Her work focuses on planning and management of educational intervention in social distress, educational support to social disadvantage, management and innovation of educational contexts, M. Montessori's thought, teacher reflectiveness, profession deontology, educational design and teaching innovation. She is also a Montessori Method teacher trainer, and teacher expert in Philosophy for Children.

Raffaella C. Strongoli, is Associate Professor of *Didactics and Special Education* at the University of Catania. The lines of inquiry of her research activity are oriented toward educational models and teaching practices in ecological perspective, design of educational spaces and outdoor educational experiences, educational metaphors related to learning-teaching processes, design of medial educational paths and inspired by the flipped learning approach. Among her most recent publications: *Verso un'ecodidattica. Tempi, spazi, ambienti*, Pensa Multimedia, 2021; *Ambienti relazionali di apprendimento Prospettive teoriche e pratiche cooperative di progettazione ecodidattica, Pedagogia Oggi*, 1/2023.

Martina Capaccioli, holds a Ph.D. in *Learning and Innovation in Social and Work Contexts* at University of Siena. Her doctoral dissertation is entitled *The Multiculturalization of Work. Trade as a transformative arena*. Her research interests focus on adult learning and multiculturalization processes in life and work contexts.

Cristina Boeris, is an Adjunct Professor at the University of Turin. She teaches *Deontology, competencies and educational professionalities*. Her research interests are Education for Global and Intercultural Citizenship. She is the author of numerous essays and articles on civic education and decolonial and intersectional education. He published *Comunità di pratica democratica. L'educazione alle competenze di cittadinanza nella scuola secondaria di secondo grado* (Progedit, 2022); with L. Milani and G. Gozzelino *As-saggi interculturali. Una riflessione pedagogica sul progetto "Le ricette del dialogo"* (Progedit, 2020) and with L. Milani and E. Guarcello *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili* (Progedit, 2021).

Federica Matera, is PhD, Research Fellow and Adjunct Professor in *General and Social Pedagogy* at the University of Turin. She teaches *Social and Deviance Pedagogy and Intercultural Pedagogy*. She is the author of numerous essays and articles on the following topics: social, emancipatory and militant pedagogy; feminist and decolonial pedagogy; migration, interculture and Global Education; and participatory research in multicultural contexts. Among recent publications, she has published *Global Education e interculturalità. Prospettive per la cittadinanza globale e democratica (Nuova Secondaria, XLI(5))*. With L. Milani, she edited *Accoglienza tra intercultura, cittadinanza e Global Education. Linee e prospettive per la Ricerca-Azione nelle scuole* (Progedit, 2023) and *Il coordinamento pedagogico dei servizi educativi nella comunità e nel territorio* (Progedit, 2024).

Lavinia Bianchi, is an Associate Professor of *General and Social Pedagogy* at the University of Roma Tre, where she teaches *Social and Intercultural Pedagogy*. Her research interests relate to intercultural and gender pedagogy, and the decolonial and intersectional perspectives. For years, she has worked in reception centers for unaccompanied foreign minors and women victims of trafficking, as well as an Italian L2 teacher. Among her most recent publications are: *Langer. La Pedagogia implicita* (Morcelliana, 2023); *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA. Processi e pratiche di Educazione degli Adulti* (FrancoAngeli, 2021).

Alessandro D'Antone, is a Researcher in *General and Social Pedagogy* at the University of Modena and Reggio Emilia, where he teaches *General and Social Pedagogy*, and *Pedagogy of Early Childhood and Family*. His research interests are related to critical pedagogy and the relationship between pedagogical theory and educational practices, family pedagogy and

family education, social pedagogy, and pedagogical supervision. He has worked for several years as an educator in Home Educational Services and Neutral Spaces, as well as a school educator. Among his most recent publications are: *Prassi e supervisione. Lo “scarto interno al reale” nel lavoro educativo* (FrancoAngeli, 2023); *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica* (FrancoAngeli, 2020).

Alessandra Romano, is an Associate Professor in *Special Pedagogy* at the Department of Social, Political and Cognitive Sciences of the University of Siena. In both teaching and research, Prof. Romano’s focus is in generating conditions for adults, groups and teams to learn, grow and develop the inclusive mindset for collaborative inquiry and organizational change. Her strand of research is on intersectional approaches to transformative learning research, critical intersectional disability studies and disability management.


Arianna Taddei, is an Associated Professor of *Didactics and special pedagogy* at the University of Macerata. The main topics of research concern to: the promotion of inclusive education in international cooperation contexts; the application of the rights of the persons with disabilities; the study of the intersectionality approach; the training of specialized support teacher. The last monography is: *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l’emancipazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Marco Rondonotti, is an Associate Professor in the PAED-02/B area at eCampus University, teaches *Experimental Pedagogy* and *Docimology*. Research activities focus on the relationship between digital technologies and learning, and on the effects of digital technology on educational practices.

Federica Pelizzari, Research fellow at the Catholic University of Milan. His research interests focus on *Media Education, Coding and Gamification*, understood as innovative teaching methodologies, and towards applications and learning environments.

Giorgia Mauri, PhD student in *Learning Sciences and Digital Technologies* - Cycle XXXVIII. Her research focuses on the relationship between digital technologies and learning, in particular the field of virtual and immersive realities.

Simona Ferrari, Associate Professor of *Didactics* at the Catholic University of Milan, she is coordinator and member of the Executive Board of CREMIT. Her research interests are related to the themes of educational innovation and educational prevention in the digital age.



Educational Practices
Reflective Practices
Educational Practices
Reflective Practices
Educational Reflective

Reflective Educational Practices

Educational Reflective Practices nasce dall'esperienza maturata all'interno di un ampio network nazionale e internazionale composto da docenti universitari, consulenti e professionisti che da anni condividono e utilizzano un approccio riflessivo nello studio dei processi educativi e formativi.

La Rivista propone dunque saggi ed articoli sui temi della formazione e dello sviluppo del pensiero riflessivo nei contesti della vita e del lavoro, sui modelli e le logiche dell'agire educativo, sulle strategie formative per coltivare le comunità di pratiche e sostenere l'apprendimento organizzativo, sulle metodologie e gli strumenti per l'educazione del pensiero critico.

Due le tipologie dei contributi presenti: **ricerche empiriche** con preferenza per quelle che adottano un impianto qualitativo; **studi teorici** innovativi rispetto alla letteratura esistente, che privilegiano approcci multidisciplinari e piste di ricerca internazionali.

La Rivista si propone quindi come strumento di riflessione e aggiornamento per professionisti, esperti e ricercatori che lavorano in ambito educativo e formativo all'interno di organizzazioni pubbliche e/o private (università, istituzioni, scuole, organizzazioni del terzo settore, aziende).