

Corpi e genere a scuola: per una cultura pedagogica del consenso

Bodies and Gender in Schools: Towards a Pedagogical Culture of Consent

Caterina Rapini

Università degli Studi di Milano-Bicocca, c.rapini@campus.unimib.it

Chiara Bove

Università degli Studi di Milano-Bicocca, chiara.bove@unimib.it

CORPI E PRATICHE EDUCATIVE EMANCIPATIVE

ABSTRACT

This article presents the initial findings of an ethnographic study conducted in two lower secondary schools in Italy, with the aim of exploring the everyday experiences of bodies at school and the gender cultures these produce, adopting a feminist, intersectional and non-adult-centered perspective. The data show how schools tend to reproduce bodies according to binary and cis-heteronormative logics, with recurring forms of normalised peer violence. The study highlights the urgent need to build a pedagogical culture of cross-cutting, relational and situated consent within schools.

L'articolo presenta i primi risultati di una ricerca etnografica condotta in due scuole secondarie italiane, con l'obiettivo di esplorare le esperienze quotidiane dei corpi a scuola e le culture di genere che queste producono, adottando una prospettiva femminista, intersezionale e non adultocentrica. I dati mostrano come la scuola tenda a riprodurre i corpi secondo logiche binarie e cis-eteronormative, con forme ricorrenti di violenza normalizzata tra pari. Emerge l'urgenza di costruire a scuola una cultura pedagogica del consenso trasversale, relazionale e situata.

KEYWORDS

Body; Gender; Secondary School; Consent Education
Corpo; Genere; Scuola Secondaria; Educazione al Consenso

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Rapini, C. & Bove, C. (2026). Corpi e genere a scuola: per una cultura pedagogica del consenso. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 4(1), 124-131. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2026-16>.

Corresponding Author: Caterina Rapini | c.rapini@campus.unimib.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2026-16

Received: 130/04/2026 | **Accepted:** 08/06/2026 | **Published:** 30/06/2026

* L'articolo è frutto del lavoro di entrambe: premessa e par. 3 (Bove); parr. 1, 2 (Rapini); par. 4 (entrambe).

Premessa

Da tempo il dibattito pedagogico inquadra il corpo come il grande assente nella scuola italiana: una “invisibile presenza” (Manuzzi, 2006), una “dimensione residuale” (Massa, 1997), su cui gravano “sia un secolare interdetto educativo sia [...] una profonda e inderogabile domanda di ascolto” (Manuzzi, 2006, p. 65).

La marginalizzazione del corpo all'interno dell'istituzione scolastica si intreccia a filo doppio con quella del genere e della sessualità (Biemmi & Mapelli, 2017; Demozzi & Ghigi, 2024) ancora considerati tabù, tanto da essere al centro di un disegno di legge recentemente approvato volto a vietare la possibilità di affrontare tali dimensioni nella scuola dell'infanzia e primaria e di farlo solo con il consenso delle famiglie nella secondaria¹.

Quando la scuola non riesce “ad assumere il corpo come categoria del pensiero” (Manuzzi, 2006, p. 65), il rischio è che renda le sue pratiche trasmissive e astratte, limitando le possibilità di reali apprendimenti (Gamelli, 2011) e privandole della dimensione del vissuto: corpo e sessualità diventano temi senza-parola, tanto per lo studenti quanto per lo insegnanti (Melandri & Cattive Maestre, 2024). L'assenza di discorsi e pratiche che coinvolgano corpo, genere e sessualità lasciano fuori dalla classe anche la dimensione del piacere, rischiando di indebolire una reale educazione al consenso (Landi, 2017).

Tale assenza non è neutra e, se non tematizzata, diventa essa stessa una scelta educativa: se la scuola non parla esplicitamente di genere e sessualità, inevitabilmente lo fa in maniera implicita, creando un vero e proprio curriculum nascosto (Donovan et al., 2023; Rapini, 2025; Selmi, 2025) che iscrive sui corpi norme e aspettative precise, spesso mascherate da una narrazione naturalizzante e biologizzante (Demozzi & Ghigi, 2024).

Alla luce di queste considerazioni, l'articolo si sofferma sulle esperienze quotidiane dei corpi a scuola e le culture di genere che queste costruiscono a partire dai primi risultati di una ricerca che ha esplorato questi temi in due scuole di una cittadina del centro-sud Italia².

1. La ricerca

Sul piano epistemologico, la ricerca si posiziona nel filone della ricerca femminista (Harding, 1991), adottando una prospettiva pedagogica non adultocentrica (Abebe et al., 2025) e intersezionale (Phoenix & Pattynama, 2006), nella consapevolezza che tali orientamenti implicano una riflessione costante sui rapporti di potere che attraversano sia l'oggetto di indagine che il processo della ricerca (Keenan, 2022).

Sul piano metodologico, la ricerca adotta un approccio etnografico, inteso non solo come strumento di produzione di conoscenza, ma anche occasione di riflessività formativa e revisione critica delle pratiche per i partecipanti (Bove, 2019).

La ricerca si è svolta in due classi terze di due scuole secondarie di primo grado di una cittadina di provincia del centro-sud Italia, dove è stata condotta un'osservazione partecipante di 6 mesi (09.2025/02.2026). Contestualmente si sono svolte interviste con 13 insegnanti³, 3 laboratori creativi con studenti (Leach, 2006), e 5 sessioni di analisi partecipata con studenti e docenti, in cui sono stati proposti estratti dai dati per avviare processi di restituzione formativa (Bove, 2009).

L'analisi dei dati ha seguito una metodologia tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2012): le interviste, i laboratori e le sessioni di analisi partecipata sono stati registrati, trascritti e analizzati tematicamente attraverso il software NVivo. Il codebook è stato esaminato da entrambe le autrici, per garantire un accordo

1 Ddl n.2423 “Disposizioni in materia di consenso informato in ambito scolastico”, e approvato in Senato il 4 giugno 2026.

2 Ricerca di Dottorato di C. Rapini, Dottoranda in *Educazione nella Società Contemporanea*, Università degli Studi di Milano-Bicocca. Il progetto ha ottenuto l'approvazione del Comitato Etico.

3 11 donne e 2 uomini (29/63 anni).



di codifica condiviso e accrescere l'affidabilità interpretativa del processo analitico.

Senza pretesa di generalizzazione, la ricerca cerca di mettere a fuoco alcuni nodi relativi ai corpi a scuola che possono aiutarci a riflettere su temi urgenti come la costruzione binaria e cis-eteronormata dei corpi dentro lo spazio scolastico, la messa a tema del corpo delle docenti come strumento di orientamento pedagogico, le sfide per la creazione di una cultura del consenso.

2. Corpi a scuola: costruirsi oltre il binario

Analizzando i dati, la scuola sembrerebbe configurarsi come uno spazio in cui i corpi vengono costruiti secondo una logica binaria, attraverso narrazioni dicotomiche tra maschile e femminile (precocità/immatrità; attività/passività; tranquillità/aggressività).

All'interno di queste polarità, i corpi femminili sembrano occupare una posizione ambivalente tra dinamiche di protezione e di contenimento: da un lato sono soggetti a forme sistematiche di disciplinamento, a partire dai regolamenti sull'abbigliamento rivolti quasi esclusivamente alle ragazze; dall'altro sembrano più esposti a forme di colpevolizzazione. Attraverso i concetti di "decoro" e "appropriatezza", il corpo femminile è presentato come responsabile dei comportamenti altrui: "Anche perché per dei ragazzi è anche una situazione ormonale particolare, avere delle compagne seminude in classe non è nemmeno facile" (Int 1). Questa narrazione, apparentemente innocua, contribuisce a una colpevolizzazione del corpo femminile e alla sua oggettificazione, processi visibili anche nelle interazioni tra pari. I dati restituiscono esempi di body shaming (in contesti reali e virtuali), di contatto fisico non consensuale e di episodi che si configurano come vere e proprie molestie, come emerge dalle note di campo:

Marcello commenta i capelli di Sonia, seduta davanti a lui: "Ma 'sti boccoli? 'sti boccolini? So' uno spettacolo" e si porta la mano alla bocca con le dita unite, facendo schioccare un bacio. Poi si sporge verso il banco di lei e prova ad afferrarle i boccoli, mentre lei è girata di spalle. (NC⁴ 12/02/2026)

Yuri infila il suo dito con forza sotto l'ascella della sua vicina di banco. Samira si scansa senza dire nulla. Yuri lo fa di nuovo. Samira fa un gesto come per dire basta, ma non dice niente, rimane in silenzio (NC 20/10/2025).

Si tratta di episodi che testimoniano forme di violenza normalizzate da una quotidianità che le accoglie come pratiche di relazione tra pari. Il riferimento all'aspetto fisico viene utilizzato sistematicamente anche per delegittimare la presa di parola delle ragazze. Durante un'attività nell'aula di informatica, ad esempio, quando una studente tenta di rispondere a una domanda, un compagno le dice: "Ma dove vai con 'ste ciglia finte?" (NC, 12/02/2026), silenziando il suo intervento. Il corpo femminile viene concepito come qualcosa che si deve lasciare toccare e osservare, e la cui reazione viene sanzionata:

10/02/2026: Aula informatica, la classe è divisa in piccoli gruppi. Mirco si gira verso Daisy, la abbraccia di scatto, Daisy si divincola, tenta di liberarsi. Dice a Mirco "smettila di toccarmi!" e Mirco: "Non è vero, non ti sto toccando, non mi interessa toccarti".

Daisy è seduta al centro e chiede a Leo: "Ti puoi mettere tu al mio posto?".

Leo rifiuta: "No, tu sei la capa".

Mirco continua a dire cose. Daisy gli dà un colpo sulla nuca. Subito il suo gesto viene attenzionato.

Nicola, da un altro gruppo dietro di noi: "Daisy agisce violenza". Leo: "Sei violenta. Non si mena".

La prof. si avvicina: "Forse dovresti trovare degli altri modi".

Daisy: "Ma mi fanno violenza psicologica".

La prof: "Se c'è qualcosa che non va, vi fermate e ne parlate". (NC, 12/02/2026)

4 NC = note di campo; AP = sessioni di analisi partecipativa. I nomi sono di fantasia.



In questo episodio, la violenza del contatto fisico indesiderato sembra percepita come naturale, mentre la possibilità di agire violenza viene interdetta al corpo femminile.

Tali episodi sono accompagnati da narrazioni ricorrenti che li normalizzano classificandoli come “scherzi” o li riconducono a giustificazioni biologizzanti e spesso contraddittorie, che da un lato raccontano i corpi maschili come “ancora infantili”, dall’altro li descrivono come in preda a “esigenze ormonali” (Int 7), costruendone un’immagine orientata verso la performance e la conquista sessuale e riconducendo comportamenti molesti all’interesse romantico:

“Gianni sta picchiando la coscia della compagna di banco, Lia, con un righello. Luca, guardandoli, commenta: “Gianni, non si menano le donne!” e poi continua a ridere e ad incitare l’amico dicendo: “Oh, mo’ prendo la riga da sessanta”. Gianni ripete “le donne le donne le donne” mentre pianta un dito nella schiena di Lia, sotto lo sguardo divertito di Luca. La prof. interviene: “Gianni, Lia puoi vederla pure dopo, fuori dalla scuola... compri un bel fiorellino, ti presenti, e andate a mangiare qualcosa insieme. Non la conquisterai mai se continui così”.

E Gianni: “Prof., io e Lia ci divertiamo” (NC, 3/11/2025)

Comportamenti violenti verso i corpi femminili si producono spesso in una dimensione collettiva, all’interno di un continuo gioco di sguardi e approvazioni tra pari, riducendo il corpo femminile a oggetto senza voce.

Spesso, inoltre, comportamenti maneschi e aggressività da parte dei ragazzi vengono descritti dallo insegnante come “giochi di forza, come i cuccioli che giocano”, o ricondotti a istinti naturali: “i ragazzi maschi in adolescenza sono naturalmente portati a mettersi le mani addosso” (NC, 13/01/2026).

Il disciplinamento della maschilità avviene in maniera rilevante anche tra pari, attraverso una sorta di ritualità quotidiana che funge da palestra di formazione e che passa per la violenza e la regolazione delle emozioni, in cui paura e vulnerabilità appaiono interdette alla maschilità. Le note di campo documentano, ad esempio, un gioco ricorrente in cui i ragazzi fingono di colpire nei genitali un compagno all’improvviso: se questi non si spaventa, viene approvato; in caso contrario, riceve un pugno sul braccio (NC, 12/02/2026).

A questa costruzione binaria si affianca una sistematica marginalizzazione dei corpi LGBTQIA+ da parte dell’istituzione scolastica, attraverso l’invisibilizzazione di personaggi e tematiche LGBTQIA+ nei contenuti presentati, la sanzione di comportamenti riconducibili all’omosessualità e un evitamento dei corpi con espressione di genere creativa:

“io ho avuto l’esperienza di una persona che in classe arrivava vestita in un modo, andava in bagno e riusciva in un’altra... Mi sono infuriata, perché facevano tutti finta di non vedere, era un problema degli adulti che facevano finta di non vedere questo cambiamento” (Int 10).

La marginalizzazione riguarda anche quei corpi che eccedono le norme abiliste e razziste dominanti. Se letti attraverso una lente intersezionale (Hill Collins, 2022; Phoenix & Pattynama 2006) i dati restituiscono, ad esempio, come l’intersezione tra sessismo e islamofobia produca degli effetti specifici sui corpi delle ragazze: “Di un ragazzo se si vede, si vede altro. Magari che abbia un particolare modo di vestire che invece magari viene apprezzato piuttosto, che un velo che viene visto come inutile, no?” (Int 9). O ancora, come un corpo disabile possa essere oggetto di pratiche di derisione che ne disconoscono il genere, fino a essere inserito in categorie stigmatizzanti (in un episodio, il nome di una ragazza con disabilità viene inserito nella lista dei “maschi più brutti” dalle compagne di classe), mostrando come i processi di costruzione dei corpi a scuola siano profondamente intrecciati anche a dinamiche di abilismo e razzializzazione.

Gli esempi riportati restituiscono come il corpo a scuola sia il nodo di una complessa rete di interazioni umane e non umane, che coinvolgono non solo soggetti e corporeità, ma anche tecnologie (Lopez, 2023; Scarcelli, 2021), regolamenti istituzionali, curricula espliciti e impliciti, politiche scolastiche e sistemi eco-



nomici (Spyrou, 2018). In linea con la letteratura, i corpi emergono come costruzioni sociali e culturali prodotte attraverso relazioni situate con altri corpi, con lo spazio e con i contesti sociali, economici e normativi (Sassatelli & Ghigi, 2023). Tali processi si intrecciano alle relazioni di potere che, in prospettiva foucaultiana, non si limitano a reprimere o contenere il corpo, ma lo producono attivamente, orientandone i comportamenti affinché questi risultino conformi e funzionali alle aspettative sociali (Foucault, 1976).

Applicata al genere, questa lettura evidenzia come la scuola rischi di operare, spesso implicitamente, quale dispositivo di educazione a un ordine binario cis-eteronormativo (Santambrogio, 2022). Tale dispositivo agisce attraverso forme di disciplinamento dei corpi particolarmente evidenti nei confronti delle soggettività trans* e non binarie, configurate come “corpi imprevisi” all’interno della scuola (Sità, 2025), per le quali la stessa materialità dello spazio scolastico produce esclusione (Santambrogio, 2022). La costruzione binaria dei corpi non opera in modo isolato, ma si amalgama all’abilismo e alla razzializzazione, contribuendo a produrre ulteriori gerarchie di visibilità, legittimità e riconoscimento.

In tale dicotomia, i corpi femminili emergono come corpi a disposizione (Demozzi & Ghigi, 2024), nonché come superficie simbolica e materiale sulla quale si costruisce la maschilità, intesa a sua volta come costruzione omosociale che necessita dell’approvazione di altri maschi (Burgio, 2012; Maltese & Chello, 2024). La negoziazione dell’identità virile passa anche attraverso sguardi, commenti e molestie sul corpo delle ragazze, venendo legittimata dalla scuola o attraverso la sua minimizzazione o attraverso la mancanza di riconoscimento e intervento (Poudel, 2016).

Tuttavia, il corpo diventa anche il luogo dell’incontro, della resistenza e della solidarietà. La prossimità e il contatto fisico – tenersi per mano, attraversare lo spazio della classe insieme – diventano strumenti per tutelarsi rispetto ai comportamenti maschili molesti. In un contesto che appare dominato dalla presenza maschile anche in termini di presa di parola e occupazione fisica dello spazio, sguardi, gesti e risate sembrano diventare un vero e proprio linguaggio parallelo che permette alle ragazze e alle soggettività LGBTQIA+ di esistere anche nella marginalità. I corpi cercano spiragli di visibilità e di azione, strade fuori dai tracciati di normalità o accettabilità attesi: l’abbigliamento, per esempio, diventa una forma di sperimentazione per attraversare le aspettative e le categorie binarie imposte. Il corpo diventa anche il luogo dove scrivere contro-narrazioni della propria identità, ribellandosi a quelle adultocentriche e moralistiche prodotte dall’alto:

Alice mi guarda e mi chiede: “Ti piacciono le mie unghie?”. “Certo”, le rispondo. “Eh, le prof. mi predicano, mi dicono che sono non adatte a me”. Le chiedo: “Perché non sono adatte?” e Alice: “Eh, perché sono lunghe, sono rosse, sono poco eleganti... Ma che ne so! La prof. dice che sono ancora una bambina... ma chi sono non me lo deve dire lei!”. (NC 11/12/2025)

3. Il corpo della docenti come bussola pedagogica

Il dispositivo scolastico non rischia di marginalizzare solo i corpi degli studenti, ma anche quello della docente. I corpi delle insegnanti risultano a loro volta imprigionati in un’invisibilità implicitamente accolta come norma: da un lato sembrano corpi neutri e asessuati, e in quanto tali silenziati e contenuti, dall’altro sono interrogati nella propria dimensione incarnata dalle interazioni con gli studenti. Tale interrogazione può assumere la forma del riconoscimento o della rottura, e si configura come un canale attraverso cui transitano emozioni e sensazioni di agio e disagio:

“Eravamo in classe, una ragazza tira a lui a questa distanza un oggetto, ma era una cosa morbida, io non ricordo se era un astuccio vuoto. Comunque ho detto, “Ma no, che fai? Che lo vuoi colpire?”, e lei “Se l’è meritato”. Ho detto ammazza, che ha potuto fare per... e lei mi dice, [lui] mi ha detto “Tu torna a stirare”. Ecco questa frase adesso che mi ci stai facendo pensare, io mi sono subito gelata, l’ho guardato per aspettare una risata o uno sdrammatizzare, invece no, è rimasto impassibile. Ho sentito



un brivido lungo la schiena. Ho pensato: magari lui guarda noi, che siamo le sue professoressa, qui dentro siamo punti di riferimento, e pensa che il nostro posto è la cucina, insomma stirare” (Int. 11).

Il corpo in azione dell’insegnante è un corpo che, a sua volta, rivendica la sua presenza; un corpo che parla e che smaschera i paradossi della sua invisibilità; un corpo che, quando ascoltato, apre possibilità interessanti dal punto di vista pedagogico. Nel racconto, l’insegnante prosegue dicendo che di solito lascia correre, ma che in quel momento non ha esitato a farsi carico della situazione, intervenendo e discutendo del significato delle parole pronunciate dal ragazzo. Davanti a un insulto sessista il “corpo-vivente o vissuto” (Manuzzi, 2006, p. 63) fa sentire la sua voce e diventa uno strumento per orientare l’azione, una bussola educativa.

Questa bussola deve però essere anche accompagnata da azioni formative e condizioni lavorative che permettano al personale docente di avere consapevolezza e strumenti rispetto a queste tematiche (Dello Preite, 2022), affinché la violenza non resti sottobanco ma possa venire riconosciuta e nominata. Affrontare sessualità, genere e corporeità in classe richiede di mettere in gioco anche le esperienze, le emozioni e la materialità dell’insegnante. E questo, nell’ordine adultocentrico e prevalentemente trasmissivo della scuola, mette a rischio le gerarchie di sapere/potere, legate a filo doppio con quelle cis-eteronormative (Hall, 2021). Ciò può esporre le docenti a una percezione di maggiore vulnerabilità per la quale l’istituzione scolastica raramente prevede spazi e tempi di elaborazione.

Tuttavia, è proprio nella messa in discussione di tali assetti che emergono possibilità trasformative. I dati mostrano che, quando le insegnanti vengono messe nelle condizioni di riflettere criticamente sulle proprie pratiche (ad esempio attraverso interviste e dispositivi partecipativi di analisi a più voci), sono in grado di costruire spazi di dialogo autentico, promuovendo setting più orizzontali in cui i corpi possano essere riconosciuti e prendere parola. In questi contesti, anche pratiche non formalizzate, come la riorganizzazione della classe in cerchio e l’introduzione di semplici regole comunicative, possono favorire processi di espressione e ascolto profondo, rendendo visibili vissuti altrimenti silenziati:

“Le ragazze sono arrivate, hanno detto che i ragazzi stavano facendo dei commenti su di loro durante l’ora di educazione fisica, che gli hanno fatto delle foto. Io ero già pronta a mettere una nota, ma loro mi hanno detto: “Prof., possiamo parlarne?” e io ho detto: “Va bene. Non sono un’esperta di circle time, certo delle cose le ho guardate, ma ci siamo messi in cerchio, ho dato solo delle regole sulla comunicazione: non ci si aggredisce, si parte da come ci si sente, si sta sulle cose che sono successe, e poi hanno parlato loro, le ragazze hanno detto come si sentivano, alcune si sono messe a piangere, e hanno parlato per due ore, hanno ignorato anche la ricreazione” (AP 2).

In questa prospettiva, la pedagogia della scomodità (Zembylas, 2015) offre una chiave interpretativa rilevante: mettere il corpo al centro del processo educativo può aprire a pratiche trasformative, soprattutto nell’ambito delle questioni legate a genere, sessualità e corporeità.

Affinché tale mobilitazione delle emozioni e del disagio possa tradursi in un’azione pedagogicamente efficace ed eticamente sostenibile, è necessario che le insegnanti dispongano di spazi e dispositivi adeguati per elaborare le proprie esperienze emotive (Francis & Reagan, 2015).

4. Verso una cultura pedagogica del consenso

I dati presentati evidenziano come anche i corpi silenziati restino a tutti gli effetti “corpi significanti” (Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006): corpi che rappresentano un dispositivo fondamentale e complesso di costruzione di identità e relazione che la scuola non può esimersi dal guardare ed ascoltare. Appare necessario allora continuare a portare avanti una proposta pedagogica esplicita che superi la dicotomia mente-corpo (Lopez, 2015) e che si posizioni con responsabilità etica rispetto all’educazione al consenso. Il riferimento a una cultura pedagogica del consenso non è certo una proposta inedita, ma si colloca all’in-



terno di un filone di studi che, negli ultimi anni, ha tematizzato il consenso come centrale per la prevenzione della violenza di genere nei contesti educativi (Bragg et al., 2020), soprattutto nella cornice della *Comprehensive Sexuality Education* (Demozzi & Bonvini, 2024).

Il contributo specifico che qui si intende proporre riguarda la necessità di pensare una cultura del consenso come trasversale all'intera esperienza scolastica, capace di attraversare pratiche, relazioni e organizzazione istituzionale, mettendo al contempo in discussione i presupposti adultocentrici che strutturano i processi educativi e le possibilità stesse di espressione e negoziazione dei corpi.

L'educazione al consenso, infatti, non può che radicarsi nelle esperienze corporee: senza una messa al centro del corpo, essa rischia di rimanere astratta e inefficace. Ciò implica non solo la capacità di riconoscere e affermare il proprio consenso, ma anche, in particolare per le soggettività socializzate come maschi, apprendere a sostare nella propria vulnerabilità (Keddie, 2022), processo che chiama in causa, in modo speculare, anche il corpo e le emozioni dell' docenti.

Al contempo, l'educazione al consenso non può essere intesa come neutrale, equivalente a una generica educazione al rispetto o alle emozioni, ma deve confrontarsi esplicitamente con i rapporti di potere che attraversano i corpi e le relazioni (Demozzi & Ghigi, 2024). In questa direzione, emerge la necessità di un approccio educativo intersezionale, relazionale e situato, che tenga conto delle differenze di genere, ma anche delle disuguaglianze legate a processi di razzializzazione e abilismo che incidono concretamente sulla possibilità di esercitare il consenso (Wright & Manuel, 2024).

In questa prospettiva, una cultura pedagogica del consenso deve riconoscere come l'*agency* non sia una proprietà individuale, bensì un costrutto complesso, che si produce nelle interazioni e all'interno di contesti comunitari (Abebe et al., 2025). La possibilità di esercitare il consenso necessita di essere pensata in relazione al contesto in cui ci si trova e alle culture che in quel contesto si producono rispetto al corpo, al genere e alla sessualità. Costruire una cultura del consenso è anche una responsabilità necessaria a rendere la scuola un luogo attraversabile e vivibile da tutti i corpi (Butler, 2004).

Una cultura pedagogica del consenso richiede dunque di rimettere al centro la dimensione corporea, relazionale, affettiva e politica dell'esperienza educativa, e di immaginare comunità educanti in grado di farsene responsabilmente carico, aprendo spazi in cui i corpi possano esistere, esprimersi e negoziare significati in condizioni di riconoscimento e giustizia.

Bibliografia

- Abebe, T., Agud-Morell, I., Balsells, M. A., Jirata, T. J., López-Ordosgoitia, R., Rifà, M., Romero-Sánchez, M. M., Segarra-Ayllon, L., Kvale, I., Urrea-Monclús, A., & Ursin, M. (2025). *Framework on Children's Right Report from an intersectional and decolonial approach. International Report Reassembling politics across children's cultures to scale intersectional pedagogies*. Re-Pedagogies Consortium.
- Biemmi, I., & Mapelli, B. (2017). *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Mondadori Università.
- Bonvini, E., & Demozi, S. (2024). Prevenire la violenza di genere: il ruolo dell'educazione sessuale olistica (CSE) come strumento di contrasto. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(27), 133–153. <https://dx.doi.org/10.7347/spgs-01-2024-11>
- Bove, C. (2019). Il metodo etnografico. In L. Mortari & L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 101–142). Carocci.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione: Contaminazioni metodologiche*. FrancoAngeli.
- Burgio, G. (2012). *Adolescenza e violenza: il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Mimesis.
- Bragg, S., Ponsford, R., Meiksin, R., Emmerson, L., & Bonell, C. (2021). Dilemmas of school-based relationships and sexuality education for and about consent. *Sex Education*, 21(3), 269–283. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1788528>
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.



- Dello Preite, F. (2022). Formare e formarsi in ottica di genere. Una riflessione sulle competenze del personale docente della scuola dell'infanzia e primaria. In M. Fiorucci & E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, (pp. 411–414). Pensa MultiMedia.
- Demozzi, S., & Ghigi, R. (2024). *Insegnare genere e sessualità: Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Mondadori Università.
- Donovan, C., Gangoli, G., King, H., & Dutt, A. (2023). Understanding gender and sexuality: The hidden curriculum in English schools. *Review of Education*, 11(3), 1–27. <https://doi.org/10.1002/rev3.3440>
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*. Einaudi.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Raffaello Cortina.
- Hall, S. F. (2021). Panoptical Time, Cissexism, and Heterosexism: How Discourses of Adulthood Discipline Queer and Trans Youth. *Feminist Formations*, 33(2), 283–312. <https://doi.org/10.1353/ff.2021.0035>
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Cornell University Press.
- Hill Collins, P. (2022). *Intersezionalità come teoria critica sociale*. UTET Università.
- Keddie, A. (2022). Engaging boys in gender transformative pedagogy: Navigating discomfort, vulnerability and empathy. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(3), 401–414. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1977980>
- Keenan, H. B. (2022). Methodology as Pedagogy: Trans Lives, Social Science, and the Possibilities of Education Research. *Educational Researcher*, 51(5), 307–314. <https://doi.org/10.3102/0013189X211065740>
- Landi, N. (2017). *Il piacere non è nel programma di scienze*. Meltemi.
- Leach, F. (2006). Researching gender violence in schools: Methodological and ethical considerations. *World Development*, 34(6), 1129–1147. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2005.11.008>
- Lopez, A. G. (2023). Sul corpo delle bambine: nuove forme di violenza nei social media. *Women&Education*, (1), 51–54.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola: Educare o istruire?* Laterza.
- Maltese, S. & Chello, F. (2024). *La formazione delle maschilità in adolescenza: Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali*. FrancoAngeli.
- Manuzzi, P. (2006). Il corpo, l'invisibile presenza. In M.G. Contini, M. Fabbri & P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti* (pp. 63–124). Raffaello Cortina.
- Melandri, L., & Cattive Maestre. (2024). *Dietro la cattedra, sotto al banco. Il corpo a scuola*. Prospero.
- Phoenix, A., & Pattynama, P. (2006). Intersectionality. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 187–192. <https://doi.org/10.1177/1350506806065751>
- Poudel, T. N. (2016). Gender and Violence in School: Current Phenomena and Coping Strategies. *The SIF Transactions on Advances in Space Research & Earth Exploration*, 4(6), 1–8. <https://doi.org/10.9756/SIJASREE/V4I6/0-203240401>
- Rapini, C. (2025). Sottobanco. Una scoping review sulla violenza di genere nella cultura scolastica. *Pedagogia Oggi*, 23(2) 162–168. <https://doi.org/10.7346/PO-022025-19>
- Selmi, G. (2025). L'educazione di genere nei contesti formali. In G. Burgio (Eds.), *La Pedagogia di Genere. Analisi, riflessioni e pratiche per educare alle differenze* (pp. 127–134). Utet Università.
- Reygan, F., & Francis, D. (2015). Emotions and pedagogies of discomfort: Teachers' responses to sexual and gender diversity in the Free State, South Africa. *Education as Change*, 19(1), 101–119. <https://doi.org/10.1080/1682-3206.2014.943259>
- Santambrogio, A. (2022). Scuole come dispositivi di genere binari e cisnormativi. Un'analisi della letteratura pedagogica sull'esperienza scolastica dell'adolescenti trans*. *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, 51(2), 283–300.
- Sassatelli, R., & Ghigi, R. (2018). *Corpo, genere e società*. Il Mulino.
- Scarcelli, C. M. (2021). Manosphere periferiche. Ragazzi, omosocialità e pratiche digitali. *AG About Gender - Rivista internazionale di studi di genere*, 10(19), 1–34. <https://doi.org/10.15167/2279-5057/AG2021.10.19.1278>
- Sità, C. (2025). *Genere, infanzia, culture educative*. Junior.
- Spyrou, S. (2018). Introduction. In S. Spyrou, D.T. Cook & R. Rosen, *Reimagining Childhood Studies* (pp. 1–31), Bloomsbury.
- Wright, J. J., & Manuel, C. A. (2025). Crippling and queering gender-based violence prevention: bridging disability justice, queer joy, and consent education. *Culture, Health & Sexuality*, 27(4), 451–466.
- Zembylas, M. (2015). 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: The tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10(2), 163–174. [131](https://doi.org/10.1080/174-</p>
</div>
<div data-bbox=)



49642.2015.1039274

