



Women&Education

Rivista semestrale
anno II • N. 4 • dicembre 2024

Femminicidio

Definizione, analisi e narrazioni, strumenti e mezzi d'indagine,
politiche formative di contrasto



COMITATO SCIENTIFICO ED EDITORIALE**Direzione**

Simonetta Ulivieri, Università di Firenze

Comitato di Direzione

Mercedes Arriaga Florez, Universidad de Sevilla
Giuseppe Burgio, Università degli Studi di Enna “Kore”
Antonella Cagnolati, Università degli Studi di Foggia
Carmela Covato, Università degli Studi di Roma Tre
Francesca Dello Preite, Università degli Studi di Firenze
Anna Grazia Lopez, Università degli Studi di Foggia
Teresa Rabazas Romero, Universidad Complutense de Madrid
Gabriella Seveso, Università degli Studi di Milano “Bicocca”

Comitato d’Onore

Franco Cambi, Università di Firenze
Consuelo Flecha García, Universidad de Sevilla
Franca Pinto Minerva, Università degli Studi di Foggia
Luisa Santelli Beccagato, Università degli Studi di Bari “A. Moro”

Comitato Scientifico

Anna Antoniazzi, Università degli Studi di Genova
Anna Ascenzi, Università degli Studi di Macerata
Susanna Barsotti, Università degli Studi di Roma Tre
Federico Batini, Università degli Studi di Perugia
Francesca Borruso, Università degli Studi di Roma Tre
Vittoria Bosna, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Lisa Brambilla, Università degli Studi di Milano “Bicocca”
Carlo Cappa, Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”
Rosanna Cima, Università degli Studi di Verona
Giuseppina D’Addelfio, Università degli Studi di Palermo
Daniela Dato, Università degli Studi di Foggia
Barbara De Serio, Università degli Studi di Foggia
Antonia De Vita, Università degli Studi di Verona
Martina Ercolano, Università degli Studi di Napoli “Suor Orsola Benincasa”
Rosa Gallelli, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Manuela Gallerani, Università degli Studi di Bologna
Rossella Ghigi, Università degli Studi di Bologna
Carla Ghizzoni, Università Cattolica del Sacro Cuore
Valentina Guerrini, Università degli Studi di Sassari
Manuela Ladogana, Università degli Studi di Foggia
Silvia Leonelli, Università degli Studi di Bologna
Isabella Loiodice, Università degli Studi di Foggia
Stefania Lorenzini, Università degli Studi di Bologna
Maria Rita Mancaniello, Università degli Studi di Siena
Barbara Mapelli, Università degli Studi di Milano “Bicocca”
Laura Marchetti, Università Mediterranea di Reggio Calabria
Francesca Marone, Università degli Studi di Napoli “Federico II”

Elisabetta Musi, Università Cattolica del Sacro Cuore - Piacenza
Silvia Nanni, Università degli Studi dell'Aquila
Rosy Nardone, Università degli Studi di Bologna
Tiziana Pironi, Università degli Studi di Bologna
Debora Ricci, Universitat de Lisboa
Maria Grazia Riva, Università degli Studi di Milano "Bicocca"
Carla Roverselli, Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"
Elisabetta Ruspini, Università degli Studi di Milano "Bicocca"
Giulia Selmi, Università degli Studi di Parma
Maria Teresa Trisciuzzi, Libera Università di Bolzano
Maria Tsouroufli, Brunel University London
Elena Zizioli, Università degli Studi di Roma Tre

COMITATO DI REDAZIONE

Responsabile

Francesca Dello Preite, Università degli Studi di Firenze

Editors

Michela Baldini, Università Pegaso
Dalila Forni, Università degli Studi di Firenze

Contatti

Via Laura, 48, 50121, Firenze

w&e@pensamultimedia.it

https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/women_education/about/contact

ISSN 2975-0105 (online)



Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • carla.pensa@pensamultimedia.it • www.pensamultimedia.it
La rivista, consultabile in rete sul sito www.pensamultimedia.it
editing e stampa Pensa MultiMedia - Progetto grafico di copertina Enzo De Giorgi

-
- 1 **Simonetta Ulivieri**
Editoriale | Femminicidio. Le parole per dirlo, le storie per narrarlo, i progetti educativi per contrastarlo
-

ODIARE LE DONNE. RAPPRESENTAZIONI STORICHE E LETTERARIE

- 4 **Anna Ascenzi, Elena Girotti**
'Doing school otherwise': experiences and speeches from *L'Erba voglio* at the origin of a structural approach to violence against women | 'Fare scuola altrimenti': esperienze e discorsi da *L'Erba voglio* all'origine di un approccio strutturale alla violenza sulle donne
-
- 9 **Michela Baldini, Alessandra Mazzini**
Se non ubbedirai perderai la vita...: la rappresentazione della violenza di genere nelle fiabe classiche tra itinerari storici e riflessioni pedagogiche | *If you don't obey, you will lose your life...: the representation of gender violence in classic fairy tales between historical itineraries and pedagogical reflections*
-
- 16 **Dalila Forni**
A Man's Skin, a graphic novel on gender-based violence to wear some else's shoes | *Pelle d'uomo*, un romanzo grafico sulla violenza di genere per 'vestire' i panni dell'altro
-

RIFLESSIONI TEORICHE E ANALISI SOCIALE DELLA VIOLENZA SULLE DONNE

- 21 **Valeria Bruno**
Non unà di più, non unà di meno. Il ruolo dell'educazione nella lotta alla violenza di genere | *Not one more, not one less. The role of education in the fight against gender-based violence*
-
- 28 **Valentina Pagliai**
Alive! How to Counter Femicide Starting from School | *Vive! Come contrastare il femminicidio a partire dalla scuola*
-
- 33 **Stefano Pasta**
(S)parlare delle donne nel web sociale: l'*hate speech* sessista e le sfide per la Cittadinanza onlife | *Speaking ill about women on the social web: sexist hate speech and the challenges for Onlife Citizenship*
-
- 40 **Zoran Lapov**
Ragazze, donne, migranti: violenza di genere come costante nei fenomeni migratori | *Girls, women, migrants: gender-based violence as a constant in migration phenomena*
-
- 46 **Farnaz Farahi**
Iran, velo e donne: una prospettiva pedagogica di genere e interculturale | *Iran, the veil and women: a gender and intercultural pedagogical perspective*
-
- 52 **Elvira Lozupone**
La condizione della donna di mafia come femicidio interiorizzato. Dinamiche trasformative | *The condition of the mafia woman as internalized femicide. Transformative dynamics*
-
- 58 **Caterina Benelli, Marta Pampaloni**
The buried alive: forgotten women in Italian penitentiary institutions | *Le sepolte vive: donne dimenticate negli istituti penitenziari italiani*
-
- 65 **Anna Paola Paiano, Nicoletta Di Genova**
Reflexiones pedagogicas sobre el fenomeno de los feminicidios | *Riflessioni pedagogiche sul fenomeno dei femminicidi*
-

POLITICHE E AZIONI DI CONTRASTO ALLA VIOLENZA E DIDATTICHE DI PREVENZIONE

- 71 **Valentina Guerrini**
Towards lifelong and lifewide education to prevent gender-based violence at school and in the family | *Verso una formazione lifelong e lifewide per prevenire la violenza di genere a scuola e in famiglia*

-
- 77 **Alessandro Barca**
Building an equitable future to be free to Be: strategies to break down stereotypes and counteract gender difference in primary schools | **Costruire un futuro equo per essere liberi di Essere: strategie per abbattere gli stereotipi e contrastare la differenza di genere nella scuola primaria**
-
- 82 **Maria Sammarro, Silvestro Malara**
Violenza di genere nell’Era Onlife. Percorsi di prevenzione e promozione di buone pratiche fin dalla prima infanzia | **Gender Violence in the Onlife Era. Pathways to prevention and promotion of best practices from early childhood**
-
- 88 **Francesca Dello Preite, Silvia Bartoli, Caterina Mellace**
In rete per contrastare e prevenire le violenze di genere. Un progetto di ricerca-azione sul territorio livornese | **On Network to Counter and Prevent Gender Violence: An Action-Research Project in the Livorno Area**
-
- 94 **Antonio Raimondo Di Grigoli**
Unboxing masculinity(ies). A contrast to Teen Dating Violence starting from the pedagogical questioning of the hegemonic masculinities | **Unboxing masculinity(ies). Un contrasto alla Teen Dating Violence a partire dalla messa in discussione pedagogica delle mascolinità egemoniche**
-
- 100 **Roberta Penna**
La violenza sulle donne. Il lavoro delle figure professionali educative nei servizi sociali di sostegno | **Violence against women. The work of educational professionals in social support services**
-

NARRAZIONI E TESTIMONIANZE

-
- 105 **Alessandra Altamura**
“...di lei volevo tutto, anche i pensieri”: riflessioni e analisi sulle narrazioni dei femminicidi | **“...I wanted everything about her, even her thoughts”: short reflections on the narratives of feminicides**
-
- 112 **Barbara De Angelis**
Raccontarsi per essere. Contesti e pratiche riflessive di comunità per contrastare le disuguaglianze di genere | **Telling oneself to be. Contexts and reflective community practices to counter gender inequalities**
-
- 119 **Rosella Persi**
Narrative and femicide: a testimony to say no to relationships that kill | **Narrazione e femminicidio: una testimonianza per dire no alle relazioni che uccidono**
-
- 126 **Maria Concetta Carruba**
Doubly Violated: “Extra-ordinary” Women Between Experiences of Discrimination, Violence, and Rebirth | **Doppiamente violate: donne “stra-ordinarie” tra vissuti di discriminazioni, violenze e rinascite**
-

RECENSIONI

-
- 131 Butler, J. (2024). *Chi ha paura del gender?*. Bari-Roma: Laterza.
Eleonora Bonvini
-
- 134 Demozzi S., Ghigi R. (2024). *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Milano: Mondadori.
Antonio Raimondo Di Grigoli
-
- 137 Burgio G., Lopez A. G. (a cura di) (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: Franco-Angeli.
Dalila Forni
-
- 139 Chiappelli T., Bernacchi E. (2024). *Genere e generazioni. Forme di attivismo femminista e antirazzista delle nuove generazioni con background migratorio*. Milano: FrancoAngeli.
Giada Prisco
-

Lista referee 2024

Altamura Alessandra | *Università degli Studi di Foggia*
Amadini Monica | *Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano*
Antonacci Francesca | *Università degli Studi Milano Bicocca*
Barsotti Susanna | *Università degli Studi di Roma Tre*
Batini Federico | *Università degli Studi di Perugia*
Bellatalla Luciana | *Università degli Studi di Ferrara*
Benelli Caterina | *Università degli Studi di Napoli Federico II*
Biagioli Raffaella | *Università degli Studi di Firenze*
Bolognesi Ivana | *Università degli Studi di Bologna*
Bosna Vittoria | *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Burgio Giuseppe | *Università di Enna "Kore"*
Caso Rossella | *Università degli Studi di Foggia*
Carruba Maria Concetta | *Università Telematica Pegaso*
Cima Rosanna | *Università degli Studi di Verona*
Cinotti Alessia | *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Covato Carmela | *Università degli Studi di Roma Tre*
De Salvo Dario | *Università degli Studi di Messina*
Disalvo Angelica | *Università degli Studi di Foggia*
Di Grigoli Antonio Raimondo | *Università degli Studi di Firenze*
Demozzi Silvia | *Università degli Studi di Bologna*
Farahi Sarani Farnaz | *Università E-Campus*
Falcicchio Gabriella | *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Ferro Allodola Valerio | *Università Mediterranea di Reggio Calabria*
Fratini Tommaso | *Università IUL - Firenze*
Gallelli Rosa | *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Giovanazzi Teresa | *Libera Università di Bolzano*
Granata Anna | *Università degli Studi Milano Bicocca*
Guerrini Valentina | *Università degli Studi di Sassari*
Lapov Zoran | *Università degli Studi di Firenze*
Lepri Chiara | *Università degli Studi di Roma Tre*
Maddalena Stefania | *Università degli Studi di Chieti*
Mancaniello Maria Rita | *Università degli Studi di Siena*
Mapelli Barbara | *Università degli Studi Milano Bicocca*
Musi Elisabetta | *Università Cattolica del Sacro Cuore - Piacenza*
Nanni Silvia | *Università degli Studi dell'Aquila*
Pagliai Valentina | *Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano*
Pasta Stefano | *Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano*
Pati Luigi | *Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano*
Persi Rosella | *Università Carlo Bo di Urbino*
Piccioli Marianna | *Università degli Studi di Roma Foro Italico*
Polenghi Simonetta | *Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano*
Prisco Giada | *Università Telematica Pegaso*
Rabazas Romero Teresa | *Università Complutense di Madrid*
Rossini Valeria | *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Roverselli Carla | *Università degli Studi di Roma TorVergata*
Santambrogio Alessia | *Università di Enna "Kore"*
Taddei Arianna | *Università degli Studi di Macerata*
Travaglini Roberto | *Università Carlo Bo di Urbino*
Trisciuzzi Maria Teresa | *Libera Università di Bolzano*
Vaccarelli Alessandro | *Università degli Studi dell'Aquila*
Zago Giuseppe | *Università degli Studi di Padova*
Zannoni Federico | *Università degli Studi di Bologna*
Zizioli Elena | *Università degli Studi di Roma Tre*

Editoriale

Femminicidio.

Le parole per dirlo, le storie per narrarlo, i progetti educativi per contrastarlo

Simonetta Ulivieri

Professoressa Emerita | Università di Firenze | simonetta.ulivieri@unifi.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

Citation: Ulivieri S. (2024). Femminicidio. Le parole per dirlo, le storie per narrarlo, i progetti educativi per contrastarlo. *Women & Education*, 2(4), 1-3.

Corresponding author: Simonetta Ulivieri | simonetta.ulivieri@unifi.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-04-24_01

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

La nostra società vive con sempre maggior stress e sofferenza il drammatico problema del femminicidio che quasi ogni giorno ci interpella dai mass-media e dalle pagine dei giornali con una cronaca ininterrotta di violenze, di atti sanguinari, di morti annunciate e perpetrate. Sono azioni a volte atroci che colpiscono per le pratiche di cancellazione di un'altra vita, poste in essere con una leggerezza incredibile (Spinelli, 2008).

Di fronte a questa violenza contro le donne, capillare e diffusa ci viene da scrivere come ha fatto di recente Lilli Gruber: *Basta!* (2019). In effetti la vita delle donne, di tutte, dalle più giovani fino anche alle più anziane, è messa in allarme e in pericolo dalle aggressioni social sul web, da molestie

verbali e fisiche sia per strada che nei luoghi di lavoro, da violenze private, nascoste in famiglia a cui è difficile sfuggire, perché spesso il violento è l'uomo di casa, il padre, il compagno, il marito, colui da cui ci si aspetterebbe amore, collaborazione e addirittura, secondo un'antica consuetudine, aiuto e protezione. È del resto evidente che la violenza in famiglia si colloca al primo posto rispetto ad altre forme esterne di violenza sulle donne, ad esempio durante il periodo del Covid sono diminuite le denunce di tale forma di violenza, ma essa non era diminuita. In realtà le violenze c'erano e forti, ma la presenza costante tra le mura domestiche del violento di turno, non permetteva la comunicazione telefonica e la denuncia all'esterno, se non in casi eclatanti (Leonelli, 2020).

Questi fatti gravi di violenza contro le donne dimostrano purtroppo che le leggi paritarie, il nuovo diritto di famiglia, le politiche di pari opportunità hanno raggiunto soltanto una parte della popolazione e che una nuova politica del rispetto dell'altro/a da sé è solo in corso di costruzione con molti ritardi, perché non condivisa in molte famiglie, non praticata nelle aule scolastiche, non indicata ai giovani come elemento di crescita comune, non richiesta nei luoghi di lavoro dove il ricatto sessuale sussiste più o meno velato. Occorre quindi dire *Basta!* E rispondere finalmente che queste morti non sono un caso, sono femminicidi voluti, pensati, attuati senza rimorso, derivano dalla convinzione, instillata e coltivata nei bambini maschi fin dalla più tenera età della loro naturale diversità e superiorità.

Su questi temi è necessario un impegno forte della Pedagogia accademica militante, come di tutta l'area delle

scienze umane (Cambi, 2000). Occorre meglio analizzare il ruolo dei condizionamenti culturali, che non derivano certo da fattori innati, ma da una potente tradizione culturale fallocentrica. Nel merito ha scritto pagine magistrali Elena Gianini Belotti (1973), sottolineando come il sistema asimmetrico di potere maschile/femminile inizi già prima della nascita, quando si preparano abitini rosa o azzurri per i neonati dei due sessi. Questa educazione alla diversità/sottomissione si insegna dando ai bambini giocattoli diversi e indirizzandoli verso attività diverse (Ulivieri, 2014).

Siamo nel XXI secolo e ancora alle femminucce si indicano ruoli primordiali come la maternità e l'accudimento dei figli (il passeggiare, la cura delle bambole, pentole e pentolini per una mini cucina, ecc.), e ai maschietti si insegna la lotta, si regalano armi giocattolo, in attesa di far loro imbracciare le armi vere con cui essere addestrati alla guerra.

E di scomparsa, di cancellamento è stato sempre il destino della bambina, una volta oltrepassata la soglia della primissima età: la casa, come luogo per trascorrere l'intero arco di vita, le faccende domestiche, il pesante servizio per gli uomini per quelle di ceto basso, il convento già in anni precoci per quelle di ceto più abbiente, per tutte un annullamento che la scarsa memoria che le donne hanno della propria infanzia rende più pesante. "Soprattutto, per millenni e per ognuna, il silenzio, l'interdetto della parola parlata e scritta sostituita dall'operosità delle mani dei cui prodotti si fa storia (vestiti, ricami, pizzi)" (Becchi, 1986, p. 21).

"A essere donne e uomini in un certo qual modo si è educati – scrive Sergio Tramma – e lo si è nei luoghi e nelle istituzioni deputati allo scopo: dalla famiglia alla scuola, ma lo si è anche in una miriade di situazioni relazionali e comunicative occasionali e continuative" (2016).

Alla base della supposta supremazia maschile sta quindi un'educazione coatta dei piccoli ai ruoli sessuali a loro predestinati che rende i maschi convintamente sicuri della loro superiorità e del loro diritto ad esercitare il potere su coloro che ritengono inferiori.

Il femminicidio così inteso risulta una forma di non-accettazione di scelte paritarie nella vita amorosa e/o di coppia, diviene un modo per riaffermare le istanze del più forte, il maschio proprietario e predatore, serve a ristabilire l'ordine del padre, da cui tutti dipendono in famiglia e nel lavoro, il potere del patriarcato ancora oggi diffuso in varie parti del mondo. Quello che storicamente in Occidente possiamo definire il ruolo del padre-patriarca, colui che a lungo ha avuto potere di vita e di morte sui membri della propria famiglia. Il sapere-potere espressione del patriarcato a lungo ha dominato senza contrasti, anche perché si è andato sempre più articolando e ramificando, adattandosi all'uso (politico, religioso, letterario, economico) che ne veniva fatto, distinguendosi secondo le sedi e professioni in cui era espresso e le diverse agenzie formative a cui era destinato (Bourdieu, 1998).

Non è un caso che la divisione sessuale del lavoro nella società si esprima mediante la tendenza per i due sessi a concentrarsi in lavori diversi. Esistono di fatto lavori maschili e lavori femminili, quest'ultimi sono prevalentemente precari, meno retribuiti e attengono all'area dei servizi alla persona: per decenni secondo una ben precisa stereotipizzazione dell'orientamento lavorativo si è cercato di convincere le donne che i lavori di cura erano più adatti al loro ruolo femminile in famiglia e in società.

Se guardiamo la segregazione sul lavoro a livello verticale possiamo anche notare come nei luoghi di lavoro le donne si collochino nelle mansioni più basse della scala gerarchica. Non a caso rispetto alle donne si parla di "tetto di cristallo", una sorta di blocco imposto a tutte le donne in ascesa che possono anche arrivare ai luoghi decisionali intermedi, ma mai o molto difficilmente a quelli apicali, dove si concentrano le maggiori retribuzioni e i ruoli di maggior prestigio sociale.

Condannare alla subalternità le donne è anche questa una forma indiretta di violenza, un femminicidio delle speranze di autoaffermazione, un modo per non permettere alle donne di proiettarsi nel futuro liberamente. Per avere qualche prova a riguardo non occorre andare lontano, basta guardarci intorno, al lavoro che svolgiamo, quello universitario. Secondo il Rapporto ANVUR del 2023 in Italia meno di 3 professori su 10 sono donne: tra i ricercatori il personale di sesso femminile arriva al 49%; tra i professori associati di seconda fascia, la percentuale delle donne diminuisce al 42,3%, e tra i professori ordinari, le donne raggiungono il 27% del totale, neanche un terzo di tutti i professori di prima fascia. Se poi si guarda al ruolo apicale di rettore, sono rettrici solo 12 donne su un totale di 99 rettori. Una percentuale decisamente modesta di donne, che fa capire come sia difficile espandere la democrazia e la partecipazione a livelli paritari di genere.

Se ci chiediamo come stiamo selezionando nel nostro Paese la classe dirigente nei vari comparti, della politica, della cultura, dell'economia, del mondo aziendale e nel giornalismo, come pure nei mass-media, ci rendiamo conto che sicuramente esistono donne preparate in ogni settore, ma spesso le scelte non avvengono per merito, ma per prossimità, per comune sentire politico, per interesse privato, per mero opportunismo, per familismo amorale. Eppure, avere una presenza femminile più rappresentativa, più impegnata in parlamento, nei dibattiti civili, negli enti locali, nel sistema giudiziario e di polizia, ecc., potrebbe portare un arricchimento di nuove forze ancora non compromesse alla ribalta, potrebbe indicare nuovi modelli femminili vincenti alle giovani donne, potrebbe dare forza e dignità al cambiamento sociale, alla rivolta sociale in atto contro la banalità del male, contro la violenza di genere (Loiodice, 2014).

La *differenza di genere* posta con forza dalle donne ha determinato una tumultuosa riorganizzazione della società

nelle sue strutture portanti, la famiglia in primo luogo. Allo stesso tempo, ha comportato una riflessione critica su un modello culturale e familiare centrato sul predominio maschile, innescando una rivoluzione nei comportamenti, nel modo di pensare l'educazione, nella scelta dei valori paritari di riferimento.

Riferimenti bibliografici

- Becchi E. (1986). Per una controstoria delle bambine. In AA.VV., *La donna*, in "Fare scuola", 1986/4.
- Bourdieu P. (1998). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.
- Cagnolati A., Pinto Minerva F., Ulivieri S. (a cura di) (2013). *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: ETS.
- Cambi F. (a cura di) (2000). *La tensione profetica della pedagogia*. Bologna: Clueb.
- Dato D., De Serio B., Lopez A.G. (2009). *La formazione al femminile. Itinerari storico-pedagogici*. Bari Progedit.
- Dello Preite F. (a cura di) (2019). *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Durst M., Roverselli C. (a cura di) (2015). *Gender/genere. Contro vecchie e nuove esclusioni*. Pisa: ETS.
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Gruber L. (2019). *Basta! Il potere delle donne contro la politica del testosterone*. Milano: Solferino RCS.
- Leonelli S. (2020). Violenza istituzionale contro le donne al tempo del Covid-19. Riflessioni pedagogiche. *Education Sciences & Society*, 1.
- Liodice I. (a cura di) (2014). *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Lopez A.G. (a cura di) (2017). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale* Pisa: ETS.
- Marone F. (2003). *Narrare la differenza. Generi, saperi e processi formativi nel Novecento*. Milano: Unicopli.
- Musi E. (2008). *Non è sempre la solita storia... interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Roverselli C. (a cura di) (2017). *Declinazioni di genere. Madri, padri, figli e figlie*. Pisa: ETS.
- Seveso G. (a cura di) (2017). *Corpi molteplici. Differenze ed educazione nella realtà di oggi e nella storia*. Milano: Guerini.
- Spinelli B. (2008). *Femminicidio. Dalla denuncia sociale al riconoscimento giuridico internazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma S. (2016). Presentazione. In L. Brambilla (a cura di), *Divenir donne. L'educazione sociale di genere*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (2018). Donne a scuola. Una storica conquista. *Pedagogia e vita*, 2.
- Ulivieri S. (a cura di) (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Ulivieri S. (a cura di) (2007). *Educazione al femminile*. Milano: Guerini.
- Ulivieri S. (a cura di) (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenza di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri Stiozzi S. (2016). Le ombre della violenza nelle generazioni di donne. Orizzonti educativi per diffondere il valore del femminile nella società contemporanea. *Pedagogia oggi*, 1.

‘Doing school otherwise’: experiences and speeches from *L’erba voglio*
at the origin of a structural approach to violence against women
‘Fare scuola altrimenti’: esperienze e discorsi da *L’erba voglio* all’origine
di un approccio strutturale alla violenza sulle donne

Anna Ascenzi

Professoressa Ordinaria, Università di Macerata, a.ascenzi@unimc.it

Elena Girotti

PhD, Università di Macerata, e.girotti1@unimc.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Due to the value of the historical perspective in the analysis of gender-based violence, as historians we participate in the discussion on the social pathways aimed at removing it by analysing the book *L’erba voglio*. The selected text moves from discussions on authority and power laying the foundations for a reflection that crosses the emancipatory route of the 1970s and can be connected to the idea of a structural approach to violence. Thus, the proposed paper aims to show the impact of such experience and highlight the link between feminist and political militancy with educational practice to outline a genealogy to be considered also in educational paths.

KEYWORDS

School experiences; non-authoritarian education, educational practices, feminist movements, emancipation.
Esperienze scolastiche, educazione non autoritaria, pratiche educative, movimenti femministi, emancipazione.

Visto il valore della prospettiva storica nell’analisi della violenza di genere, come storiche partecipiamo alla discussione sui percorsi sociali volti a rimuovere quest’ultima analizzando il libro *L’erba voglio*. I passaggi selezionati muovono da discussioni sull’autorità e sul potere gettando così le basi per una riflessione che attraversa il percorso emancipatorio degli anni Settanta e che può essere collegata all’idea di un approccio strutturale alla violenza. Si intende così mostrare l’impatto di tale esperienza e sottolineare il legame tra la militanza femminista e politica con la pratica educativa per delineare una genealogia da considerare anche nella progettazione educativa.

Citation: Ascenzi A., Girotti E. (2024). ‘Doing school otherwise’: experiences and speeches from *L’erba voglio* at the origin of a structural approach to violence against women. *Women & Education*, 2(4), 4-8

Corresponding author: Anna Ascenzi | a.ascenzi@unimc.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-04-24_02

Submitted: October 09, 2024 • **Accepted:** October 25, 2024 • **Published:** December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Violence on women, feminist movements and *L'erba voglio* as entangled elements

Responding to this call dedicated to the different forms of gender violence and to the proposals of social, legal and educational paths to remove and combat them, we, as historians of education, would like to work backwards in a discourse which looks at a specific context and an experience that, in our opinion, laid the foundations for the emergence itself – in the following years – of the conceptualization of gender violence while contributing to the co-construction of its definition and, at the same time, to the practices to overturn it. If the historical perspective in the analysis of gender violence has indeed been regarded as fundamental in highlighting violence's roots and the mechanisms that have favoured its legitimation and repeated implementation (Filippini, 2022, p. 13), in the present paper we will focus on a specific experience to understand how the latter could be considered essential in starting a process of recognition and deconstruction of that same violence, as well as in bringing forth a response to it. Namely, we intend to examine the text *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*, edited by Elvio Fachinelli, Luisa Muraro Vaiani and Giuseppe Sartori and published by Einaudi in 1971, in the editorial series *Nuovo Politecnico*. The book collects selected reports and interventions on non-authoritative experiences in school mostly recounted during the convention *Non-authoritarian experiences in school*, held in Milano in June 1970 (Fachinelli *et alii*, 1971, p. 11). Due to the initial stage of our research, in the present paper attention will not be given to some issues and articles of the magazine *L'erba voglio* (1971-1977), which followed the homonymous book and was conceived and directed by Lea Melandri and Fachinelli himself, even though we will make a brief reference to it; moreover, both the book and the magazine were made possible not only by the curators before mentioned, but by the many contributions of teachers, artists, activists, psychiatrists. Before going into more details about this specific case and focusing on the analysis of some textual passages – which might be relevant in reconstructing the generative process mentioned and which, in our opinion, can today awaken reflections not only on violence but also on its relationship with society and education, as well as inspire the promotion of actions aimed at enhancing a culture of respect – we will try to explain the path that led us to look at this experience. We will proceed as follows: the first connection to explicitly be established concerns with gender violence and feminist movements, and then, secondly, the link between the latter and *L'erba voglio* will be provided¹.

With regard to the issue of violence against women, previous research has underlined that it has undergone “a process of definition deeply anchored in the political nature of the social change triggered by the subjectivation and politicization of women over the last decades” (Peroni, 2012, p. 26); it has therefore developed – not without giving rise to debates and different points of view (Libreria delle donne di Milano, 1987) – thanks to reflections and actions that have concerned sexuality, the body, the right to abortion, the issue of sexual violence and its legal recognition, the theme of consent (Feci, Schettini, 2017; Filippini, 2022; Pisa, 2012; Sandrucci, 2007), all topics that witness the “social, political and epistemological conflict around the social and legal norms that govern society” (Peroni, 2012, p. 9) and that the Italian feminist movements highly discussed, raised and arose against. Having taken note of this, what is, then, the connection between the feminist movements, the discourse on violence and an experience like *L'erba voglio*? Why did we decide to focus on the latter? The very words of Luisa Muraro and Lea Melandri give us indications in this sense. As a matter of fact, the first – in 1971, at the very end of *L'erba voglio* – draws conclusions on the experiences collected and highlights how the ultimate intent that emerges is not that of creating a new pedagogy but rather

a struggle to be conducted in society without regard for merely pedagogical instances. We and the students and those who are involved enter into a political process to change not the school, but the school and society (Muraro Vaiani, in Fachinelli *et alii*, 1971, pp. 271-272; trad.).

In her words, we therefore see how the reflection (and the subsequent actions) on school and education is closely linked to a political reflection and action on society. The words by Lea Melandri are also relevant when – in describing feminism in Milan in the '70s and the first groups that emerged – she writes that:

My encounter with the women's movement took place at Umanitaria in the same year the magazine '*L'erba voglio*' was born, in 1971. From that moment, I began to shuttle between the editorial meetings and those of the feminist groups that already existed in Milan, trying as much as possible to keep them together for the many themes they had in common: the criticism of separate politics, its abstractness, the attention to personal life, to the body, to sexuality (Melandri, 2015, trad.).

¹ We are aware that the Italian feminist movements in the Seventies were extremely varied and that a single case cannot be representative of the entire panorama. Cf. Bertilotti, Scattigno (2005, p. VIII); Guerra (2005); Bolchi (2021). However, we focus on the experience of *L'erba Voglio* to trace those elements that could be considered “the signal of a change in progress” (Pacini, 2022).

Thus, Melandri's words also testify to the entanglement between discussions on pedagogical matters and feminist militancy. As historians of education, in the present work, we are interested in such an entanglement, between feminist movements, educational and social criticism, and educational practices: how did the latter contribute to the reflection on the social and violence? We need to clarify that we understand the social in the Latourian sense, not as a closed and taken-for-granted concept, but as a field that is built and modified on the basis of influences, interactions, and assemblages; educational practices also fall within this process of social construction (Latour, 2005), in turn and together co-constructing themselves (Dussel, 2013). So, we ask ourselves the following: in *L'erba voglio*, which references, ideas and practices that contributed to the emancipatory path undertaken during the Seventies (Betti in Todaro, 2018) and that are intertwined with and became constitutive of the idea of a structural approach to violence (Mattucci, 2016) can be traced? In the attempt to answer, we propose below some selected parts from *L'erba voglio* that will be at the centre of our discourse and analysis.

2. *L'Erba Voglio*: travelling through selected passages and main topics

The title of the text is interesting in itself: the expression *L'erba voglio* recalls the Italian proverb "l'erba voglio non esiste neanche nel giardino del re" which usually implies that you can't always have what you want; it can be considered similar, to a certain extent, to the English saying "if wishes were horses". Yet, the themes addressed here seem to suggest the opposite, or rather indicate the possibilities of overturning current situations and reclaiming *l'erba voglio*, namely the desire, that dissident desire mentioned, first of all, by Fachinelli himself to underline its subversive core². To better explain what we mean, we will move on to the topics covered in the text; an Introduction on authority and power in school (Fachinelli et alii, 1971, p. 13) opens it. Here, the book editors denounce the fact that authority underwent an emptying of its meaning in school contexts since it seems to have lost any possible positive connotation and tends to materialize only as a solid power relationship (Ivi, p. 14), in analogy with what happens in factories and other production places. They argue that such an analogy is not always easy to grasp because of the separateness in which the school is kept (Ivi, p. 17). Against this background, the experiences of non-authoritarian education recounted in the book must be placed, which aim to highlight the lines of power present and to overturn them with a movement that necessarily oscillates between realism and utopia, between changing the institutions from within and re-founding them *ex novo*, from scratch, elsewhere, as in the case of self-managed nurseries. The Introduction is then followed by polyphonic reports on the counter-course in pedagogy held at the State University of Milan, *La Statale*, between 1968 and 1969 and on the self-managed nursery school of Porta Ticinese, whose organizational meetings began in November 1969. Shortly after, the focus shifts to what happens at the self-managed nursery school, and Fachinelli pays attention to adults' behaviour towards children, pointing out some common elements of physical coercion (Fachinelli et alii, 1971, p. 47). Due to this, he believes that the problem to face concerns, in particular, the fair relationship between the adult and the child, which should be based on "mutual learning and having a good time and modifying each other, while being together" (Ivi, p. 51). He then speaks of children who very often arrive at nursery school and exhibit rigid behaviours that encourage the adult to adopt a fully coercive stance, probably alike to the one where these behavioral tendencies originated and comparable to the attitude assumed by the parents. To avoid reinforcing such a behaviour, it is necessary to make the child know and interact with a different adult; if this were not the case, the initial attitudes would be aggravated, both in children and parents, with profound consequences (Ivi, p. 49). Therefore, the need to relate to the child in different ways emerges strongly, a fundamental condition that starts from the educators themselves. A subsequent intervention focuses indeed on the figure of the educator, making explicit the connection between the behaviour of children and that of educators and, as an educator, sees "in his lack of understanding of the role of adult" (Fachinelli et alii, 1971, p. 51) the formation, in children, "of new authoritarian relationships and the birth of unbridled aggression and destructiveness" (Ivi, p. 51) emerging even in a non-authoritarian context. For the author the identification of the causes of this attitude by children was made possible thanks to collective discussion and led, on his part, to a different attitude and greater participation in children's games by accepting his role as an adult. In this way, children's authoritarian reliance on the adult waned, together with the fact that they began to plan collective activities that allowed both children and the educators to decipher and name the causes of children's aggression and to establish an environment based on mutual trust (Ivi, p. 52). Similar considerations are highlighted in an intervention by nursery school teachers from Milan, who had previously met periodically. In this short text, they present a summary of some documents developed. Teachers' change in attitude is described together with their different understanding concerning what it means to be involved in politics. As a matter of fact, they understand such an act not so much as related to being a member of a party but rather as thinking independently, with their own heads and while feeling responsible for everything and reacting consequently, express-

2 For further information, see Fachinelli, 1999; Diazzi, 2012; Melandri, 2018.

ing their thoughts (Fachinelli et alii, 1971, p. 56). Here, it is possible to highlight this attitude of reversing the table, the desire to begin to say what many think but do not dare to say, the understanding that in society, and therefore also in school, some have power and some others suffer from it, the recognition of being subjected to power while expressing the will to overturn this scheme by communicating one's own point of view. Immediately after, the second part of the book, *But is this school?* (Ivi., p. 65), collects the following three papers: *Two years of non-authoritarian school in a lower secondary school* by Lea Melandri; *Grading, school failure, power* by Sandro Ricci; *A political experience through school* by Giuseppe Sartori. Although they show different experiences, all three contributions reflect on devices that characterize the school institution – such as the grading system, school failure, disciplinary measures – as well as the places and the dialogues that take place there and the protagonists who take part in them; in all the three experiences recounted, the words, opinions and writings of students, teachers involved, parents are listened to and reported; there is great interest in the behaviours, actions and reactions, the interaction with the institutional context and the possibility of establishing a common comparison with other classes and colleagues (Fachinelli et alii, 1971, p. 67). Melandri talks about the classes she finds herself working with, her personal situation and subjective difficulties as a teacher – such as the «fears of being overwhelmed» (Ivi, p. 68) – the first three months of conflict, the will to try to change, the students' assembly on the topic of grades introduced 'almost maieutically' by the teacher to reflect on what they represent and on their usefulness. Moreover, she talks about students' (diversified) degree of involvement, the formation of work groups chosen by the kids and the difficulties that this entailed. In addition, she observes how the aggression linked to the respective roles of teacher and student often re-emerges, especially because of the «anxiety of emptiness» – an authoritarian and institutionally codified one – that was created (Ivi, p. 73). Ricci as well reports an anti-authoritarian experience that had been going on for about two years with about twenty kids (Fachinelli et alii, 1971, p. 80) and started from the kids' request not to assign grades, but rather judgments. On the basis of group works carried out, Ricci recounts the discussions they raised, especially regarding the criteria to be used for judgments; he highlights the need to establish a clear organization and, simultaneously, the difficulty for the students to embrace a constructive and proactive attitude. The story of other discussions and events occurred during that school year unfolds and at the end Ricci summarizes some indications learned, such as, for example, the need to develop awareness of repressive situations for both students and teachers together with tools to overcome states of dependence (Ivi, p. 91). Moreover, he points out that only when harmony is established, between various subjects, spontaneity can be achieved while, on the contrary, when spontaneity falls short of consciousness and rational mediation, conflicts arise. In the author's view, interpersonal aggression can be subdued and spontaneity finds its proper place only in the exercise and request of collective power (*Ibidem*). Moving to Sartori's intervention, it explicates the need to recognize how authoritarianism is not only present within the school, but rather permeates the social fabric characterized by exclusions and divisions between those who hold knowledge, power and action and those who do not. Furthermore, Sartori also underlines the importance of collective discourse to overturn authoritarianism, "avoiding however to reproduce other divisions and static oppositions" (Fachinelli et alii, 1971, p. 115).

As for the following sections, we would like to briefly mention one passage within the third part, *The End of the School Boy*, which collects discussions, themes, interviews and surveys produced by the children of the primary and middle schools (Fachinelli et alii, 1971, p. 127). In particular, a survey on why everyone doesn't talk in class, conducted by some female students on other female students, is reported. It seems interesting to note how, from this collective discussion, the school girls manage to name the reasons behind their inability to speak, mostly linked to the fear of making a mistake – of "saying stupid things" (Ivi, p. 136) – to the difficulty in expressing oneself, to the insecurity of not having understood well. However, the reflection goes further, and tries to identify the origins of such behaviours by explaining how the fear of making a mistake or the fear of superiors are closely linked to family and social contexts where there is often a hierarchical structure which does not facilitate self-expression (Ivi, p. 137).

The final interventions follow. They mainly highlight the contradictions that emerged from the anti-authoritarian experiences, such as the difficulty for the teachers in finding a balance between letting themselves be led by the students or maintaining an adult role (Ivi, p. 260); the need to reconcile the relationship with families whose structures can, in turn, be put into crisis by the anti-authoritarian experience. Finally, the followings topics are emphasized: the importance of creating discourses in which authority shifts and the teacher intervenes not authoritatively but dialectically; the importance of staying within the contradictions raised, of addressing them together with the kids, analyzing them, discussing them, and problematizing them, not to find immediate and clear-cut solutions, but to collaborate together in their understanding and acquire tools with which to try to manage ambivalence together, collectively, inside and outside the school (Fachinelli et alii, p. 272).

3. Conclusions and potentialities for the future

Which conclusions can be drawn from what we have discussed so far? Although the experiences reported do not explicitly mention violence against women, we believe that they show a fundamental element on which the patri-

archal hegemony at the basis of such violence rests³: namely, power understood as a strategy (Deleuze, 2018, p. 42). The school experiences recounted provide, in our opinion, the first tools to understand how such strategies and authority have been historically exercised within the school environment, underlining, at the same time, its social origins, which are often found outside of it. Above all, these experiences show modalities to adopt to deconstruct power and respond to it: they imply collective discussion and analysis, together with mutual listening, so recalling themes and methods that have also been recognized as their own by feminist groups. By recalling them in the present work, we intended to highlight which ideas help us to think about other ideas, and which relationships connect other relationships (Haraway, 2020, pp. 57-58), not only and not so much to reiterate connections that have already been underlined in other contexts but rather to suggest that retracing them could be a necessary action to perform while educating operators and teachers who are preparing to act in formal and non-formal educational contexts on the topic of gender violence so as to understand how power, authority and violence are exercised in an intertwined manner and can be deconstructed, potentially giving life to more aware and fruitful assemblages.

References

- AA.VV. (1971-1977). *L'erba voglio: servitù e liberazione di massa*. Milano: Nessi.
- Bertilotti T., Scattigno A. (a cura di) (2005). *Il femminismo degli anni Settanta*. Roma: Viella.
- Bolchi E. (2021). Filling the Void: Virginia Woolf and the Feminism of Difference in Italy. *The Italianist*, 41(1), 97-115.
- Cascio L. (2020). Lea Melandri e la 'scrittura di esperienza': la narrazione di sé come pratica politica. In A. Campana, F. Giunta (a cura di), *Natura Società Letteratura, Atti del XXII Congresso dell'ADI - Associazione degli Italianisti (Bologna, 13-15 settembre 2018)* (pp. 1-10). Roma: Adi.
- Diazzi A. (2018). Il sapere inquietante di Elvio Fachinelli: una psicoanalisi 'anni Settanta'. *Enthymema*, VII, 360-371.
- Deleuze G. (2018). *Il potere. Corso su Michel Foucault (1985-1986), vol. 2*. Verona: ombre corte.
- Dussel I. (2013). The Assembling of Schooling: discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling. *European Educational Research Journal*, 12(2), 176-189.
- Fachinelli E., Muraro Vaiani L., Sartori G. (1971³). *L'Erba Voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*. Torino: Einaudi.
- Fachinelli E. (1999³). *Il bambino dalle uova d'oro*. Milano: Feltrinelli.
- Feci S., Schettini L. (2017). Storia e uso pubblico della violenza contro le donne. In S. Feci, L. Schettini (a cura di), *La violenza contro le donne nella storia. Contesti, linguaggi, politiche del diritto (secoli XV-XXI)* (pp. 7-39). Roma: Viella.
- Filippini N.M. (2022). *Mai Più Sole Contro La Violenza Sessuale: Una Pagina Storica Del Femminismo Degli Anni Settanta*. Roma: Viella.
- Guerra E. (2005). Una nuova soggettività: femminismo e femminismi nel passaggio degli anni Settanta. In T. Bertilotti, A. Scattigno (a cura di), *Il femminismo degli anni Settanta* (pp. 25-68). Roma: Viella.
- Haraway D. (2019). *Chthulucene: sopravvivere su un pianeta infetto* (trad. italiana di C. Durastanti e C. Ciccioni). Roma: Nero.
- Latour B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Libreria delle donne di Milano (1987). *Non credere di avere diritti. La generazione della libertà femminile nell'idea e nelle vicende di un gruppo di donne*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Mattucci N. (2016). *Corpi, Linguaggi, Violenze: La Violenza Contro Le Donne Come Paradigma*. Milano: Franco Angeli.
- Melandri L. (2015). *Il femminismo a Milano Anni '70. Seconda puntata. I primi due gruppi: Demau e Rivolta Femminile*, <http://www.universitadedelledonne.it/femm%20lea%20.htm> (last access: 27.09.2024).
- Melandri L. (2018). *Il desiderio dissidente: antologia della rivista L'erba voglio (1971-1977)*. Roma: DeriveApprodi.
- Pacini M. (2022). «L'Erba voglio» (1971-1977): un gruppo di desiderio nella stagione dei movimenti. *Laboratoire Italien. Politique et société*, 28, 1-15.
- Peroni C. (2012). *Violenza di genere e neofemminismi. Discorsi e pratiche* (Tesi di dottorato, Milano, Università degli studi di Milano, 2012), https://air.unimi.it/retrieve/handle/2434/215748/263116/phd_unimi_R08263.PDF (last access: 27.09.2024).
- Pisa B. (2012). Un'esperienza di femminismo laico e libertario: il Movimento di liberazione della donna. In B. Pisa, S. Boscato S. (a cura di), *Donne negli anni Settanta. Voci, esperienze, lotte* (pp. 13-53). Milano: FrancoAngeli.
- Recchia Luciani F.R. (2016). Il potere fragile: dominio maschile, violenza e vulnerabilità. In N. Mattucci (a cura di), *Corpi, Linguaggi, Violenze: La Violenza Contro Le Donne Come Paradigma* (pp. 17-30). Milano: FrancoAngeli.
- Sandrucchi B. (2007). Una doppia rivoluzione: neo-femminismo e corporeità. In A. Cagnolati (a cura di), *Tra negazione e soggettività. Per una rilettura del corpo femminile nella storia dell'educazione* (pp. 181-209). Milano: Guerrini scientifica.
- Todaro L. (2018). La cultura dell'educazione e le sue trasformazioni nel passaggio critico degli anni Sessanta /Settanta: conversazioni con Carmen Betti. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 281-307.

3 For further information, see Recchia Luciani, 2016.

Se non ubbedirai perderai la vita...: la rappresentazione della violenza di genere nelle fiabe classiche tra itinerari storici e riflessioni pedagogiche

If you don't obey, you will lose your life...: the representation of gender violence in classic fairy tales between historical itineraries and pedagogical reflections

Michela Baldini

Professoressa Associata, Università Telematica Pegaso | michela.baldini@unipegaso.it

Alessandra Mazzini

Ricercatrice, Università degli Studi di Bergamo | alessandra.mazzini@unibg.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Classic fairy tales often portray passive and subordinate female figures, limited to beauty and obedience. However, 20th-century children's literature introduced strong and independent protagonists, challenging these traditional models. Through the analysis of emblematic fairy tales, the article intends to highlight the different forms of violence, both physical and psychological, suffered by female characters, who are often marginalised, denied or even brutalised. The aim is to raise awareness of the importance of a critical reading of these texts, encouraging reflection on the implications of such representations. Even in the classic fairy tale, the element of 'evil', the macabre and violence, is not intended to encourage behaviour, nor to console or edify. On the contrary, it gives voice to the complexity of the human without being afraid to represent even the deepest contradictions, forcing one to come to terms with its most unspeakable features. In this sense, even traditional fairy tales can be educational tools if well used.

KEYWORDS

Fairy tales, Gender violence, Power, Stereotypes, Awareness.
Fiabe, Violenza di genere, Potere, Stereotipi, Consapevolezza.

Le fiabe classiche hanno spesso ritratto figure femminili passive e subordinate, limitate alla bellezza e all'obbedienza. Tuttavia, la letteratura per l'infanzia del XX secolo ha introdotto protagonisti forti e indipendenti, sfidando questi modelli tradizionali. L'articolo, attraverso l'analisi di fiabe emblematiche, intende evidenziare le diverse forme di violenza, fisica e psicologica, subite dai personaggi femminili, spesso emarginati, negati o addirittura brutalizzati. L'obiettivo è sensibilizzare sull'importanza di una lettura critica di questi testi, incoraggiando una riflessione sulle implicazioni di tali rappresentazioni. L'elemento del "male", del macabro e della violenza, anche nella fiaba classica, non è da intendersi infatti come finalizzato a incoraggiare comportamenti, né a consolare o a edificare. Esso, al contrario, dà voce alla complessità dell'umano senza temere di rappresentare anche le contraddizioni più profonde, costringendo a fare i conti con i suoi tratti più indicibili. In questo senso, se ben utilizzate, anche le fiabe tradizionali possono rivelarsi strumenti educativi.

Citation: Baldini M., Mazzini A. (2024). If you don't obey, you will lose your life...: the representation of gender violence in classic fairy tales between historical itineraries and pedagogical reflections. *Women & Education*, 2(4), 9-15.

Corresponding author: Michela Baldini | michela.baldini@unipegaso.it

Authorship: L'introduzione e i paragrafi 2, 3 sono a cura di Michela Baldini; i paragrafi 4, 5, 6 e 7 sono a cura di Alessandra Mazzini.

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-04-24_03

Submitted: September 30, 2024 • **Accepted:** November 27, 2024 • **Published:** December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

Introduzione

Pur presentandosi come semplici narrazioni fantasiose, le fiabe celano al loro interno significati profondi, legati all'esperienza umana e ai valori delle comunità e offrono una rappresentazione metaforica della realtà, veicolando insegnamenti morali, anticipando spesso i codici di comportamento e le aspettative sociali (Cambi, 1994; Barsotti, 2023). Storicamente le fiabe sono state oggetto di interesse prevalentemente adulto fino al XVIII secolo, ma con l'avvento dell'Illuminismo e la diffusione di ideologie progressiste il pubblico delle fiabe si è progressivamente ampliato, andando ad includere anche i bambini. Nonostante il cambiamento di destinatario, che si è a mano a mano identificato sempre più con i piccoli lettori, la narrazione è rimasta a lungo appannaggio degli adulti. Le fiabe, inizialmente considerate semplici fonti d'intrattenimento o, al più, utili strumenti per addomesticare gli spiriti più irrequieti, hanno assunto nel tempo una valenza pedagogica profonda. Attraverso la narrazione di storie e l'uso di proverbi, questi racconti hanno veicolato per secoli norme sociali e valori morali, spesso incentrati sulla rassegnazione al proprio destino e sull'obbedienza al potere costituito, fosse l'adulto, il governo, o Dio stesso. Nonostante questa funzione prevalentemente conservatrice, le fiabe hanno dimostrato di fungere da strumento di riscatto sociale, offrendo modelli di comportamento alternativi e promuovendo l'aspirazione alla felicità (Acone, Barsotti, Grandi, 2023; Articoni, Cagnolati, 2020). La funzione educativa delle fiabe è innegabile: attraverso l'uso di archetipi e di situazioni ricorrenti, esse trasmettono insegnamenti morali e sociali, offrendo ai lettori modelli di comportamento e di identificazione. Italo Calvino sottolinea come le fiabe esplorino i destini dell'uomo e della donna, tracciando un percorso iniziatico che va dalla nascita alla maturità, passando attraverso prove e peripezie. Esse rappresentano, dunque, una sorta di "catalogo" dei possibili percorsi esistenziali, veicolando i valori e le credenze di una intera comunità (Calvino, 1956). A causa del loro potere educativo e pedagogico, e dell'intrinseca natura a semplificare concetti ed emozioni, tuttavia, le fiabe hanno dimostrato anche di poter rafforzare pregiudizi e stereotipi, rappresentando le differenze sociali, razziali e di genere in modo spesso stereotipato. Come sottolineato da Gino Cerrito, infatti, le fiabe costituiscono una fonte preziosa per l'analisi delle dinamiche sociali, rivelando le tensioni e le disuguaglianze presenti all'interno di una comunità (Cerrito, 1981). Oltre a svolgere una funzione educativa e di intrattenimento, la fiaba ha infatti storicamente rappresentato un veicolo per divulgare messaggi di prevenzione, in particolare nei confronti delle giovani donne; le fiabe mettevano in guardia le bambine dai pericoli del mondo esterno, invitandole a seguire percorsi sicuri, a diffidare degli estranei e ad evitare luoghi isolati (Articoni, 2014). Queste raccomandazioni, tutt'ora comuni nel discorso educativo rivolto ai bambini e alle bambine, trovano un'eco profonda all'interno di queste narrazioni, suggerendo una continuità tra il sapere popolare e le pratiche genitoriali. La figura del lupo nella fiaba di Cappuccetto Rosso, ad esempio, è emblematica di questa funzione preventiva; il lupo, con la sua apparente benignità e la sua eloquenza, rappresenta la figura dell'aggressore sessuale, capace di manipolare e ingannare le vittime più vulnerabili. La vicenda di Cappuccetto Rosso, con il suo esito tragico, serve a sottolineare i rischi insiti nell'incapacità di riconoscere le intenzioni nascoste degli adulti e di difendersi dalle loro avances (Ulivieri, 1999). La rappresentazione dell'immaginario femminile nelle fiabe costituisce un campo di indagine ancora poco esplorato, ricco di sfumature e contraddizioni ed offre una rappresentazione complessa e ambivalente del femminile, oscillando tra stereotipi e rotture, tra paura e coraggio, tra sottomissione e ribellione (Ulivieri, 1999; Barsotti, 2023).

Un'analisi comparata delle fiabe provenienti da diverse culture e epoche può dunque rivelarsi particolarmente fruttuosa per comprendere l'evoluzione dei ruoli di genere e dei modelli educativi rivolti alle donne.

2. Il femminile nelle fiabe: tra archetipi, stereotipi e nuove narrazioni

L'analisi delle fiabe classiche solleva interrogativi cruciali sulla rappresentazione del femminile e sul suo impatto rispetto allo sviluppo dell'identità delle giovani lettrici; se da un lato, infatti, le fiabe offrono modelli di comportamento e aspirazioni, dall'altro possono veicolare stereotipi di genere limitanti. La dicotomia tra la principessa passiva e la strega malvagia, ad esempio, semplifica eccessivamente la complessità dell'esperienza femminile, riducendo le donne a ruoli stereotipati (De Serio, 2015).

Tuttavia, le fiabe non sono un monolito omogeneo, ma al contrario presentano una varietà di figure femminili che sfidano le letture binarie e riduzionistiche; come sottolinea Angela Carter (1991), l'universo fiabesco non si esaurisce nella contrapposizione manichea tra bene e male, ma offre una gamma più ampia e sfumata di archetipi femminili. Oltre alla principessa 'incolore' e alla megera, troviamo quindi figure di madri sagge, fate astute, donne guerriere e molte altre sfaccettature della femminilità. Questa varietà di archetipi, pur radicata in un contesto culturale spesso patriarcale, invita a una lettura più complessa e sfumata delle fiabe (Forni, 2021).

La rappresentazione della donna e della bambina nelle fiabe classiche è un tema di grande rilevanza per gli studi di genere e la critica letteraria: fiabe, come *Cenerentola*, *Biancaneve* e *La Bella Addormentata*, offrono una visione del femminile che riflette e rinforza le norme sociali e culturali dell'epoca in cui sono state scritte. In queste narrazioni, le protagoniste sono spesso ritratte come figure passive, la cui virtù principale risiede nella loro bellezza e

bontà. Le loro possibilità di azione sono limitate, e il loro destino è frequentemente determinato dall'intervento di un personaggio maschile, solitamente un principe. Questo schema narrativo non solo perpetua l'idea della donna come oggetto di salvataggio, ma rafforza anche il dualismo tra il bene e il male attraverso la contrapposizione tra la protagonista virtuosa e l'antagonista femminile, spesso una matrigna o una strega (Forni, 2021; Cambi, 2002).

Vi è da considerare, inoltre, che la rappresentazione della violenza di genere nelle fiabe classiche è spesso normalizzata e integrata nella struttura narrativa. In *Cenerentola*, la protagonista subisce abusi psicologici e fisici da parte della matrigna e delle sorellastre, mentre in *Biancaneve*, la matrigna tenta ripetutamente di uccidere la protagonista per gelosia. Questi atti di violenza sono presentati come ostacoli da superare per raggiungere il lieto fine, spesso rappresentato dal matrimonio con un principe. Questo tipo di narrazione suggerisce, dunque, che la sofferenza e la sottomissione femminile siano condizioni necessarie per il raggiungimento della felicità (Baldini, 2022).

Tuttavia, è importante notare che queste narrazioni non sono statiche; le reinterpretazioni moderne delle fiabe stanno progressivamente sfidando e riformulando questi stereotipi, offrendo rappresentazioni più complesse e sfumate del femminile. Studi recenti, come quelli di Mandolini (2020) e Prevedello (2021) evidenziano come le fiabe contemporanee stiano cercando di decostruire le tradizionali dinamiche di genere, promuovendo una visione più equa e inclusiva della donna e della bambina come nei lungometraggi animati prodotti da Disney *Frozen*, *The Brave*, *Moana* e altri.

3. Le ombre della violenza di genere nelle fiabe classiche

All'interno dell'universo fiabesco, la violenza si manifesta in molteplici forme, spesso celata sotto una patina di magia e meraviglia. Come sottolinea Propp (1949), le fiabe, oltre a intrattenere, riflettono e trasmettono aspetti più oscuri della cultura umana, tra cui echi di rituali iniziatici cruenti. La violenza di genere costituisce solo uno degli aspetti di questa complessa tematica. Numerosi esempi, tratti tanto dal mito quanto dalla novella, ci mostrano come le figure femminili siano spesso vittime di prevaricazione e violenza (Trisciuzzi, 2019; Articoni, 2014). Straparola, nelle sue *Piacevoli notti* (1975), ci offre una significativa rappresentazione di tale dinamica: un principe, trasformato in maiale, uccide le prime due spose, trovando la redenzione solo grazie all'amore e alla pazienza di una giovane donna. Tale racconto, come osserva Zipes (2006), sottolinea come le donne siano spesso costrette a subire violenze e sofferenze per riscattare gli uomini, pena la morte.

La violenza di genere nelle fiabe classiche è un fenomeno complesso che si esplicita attraverso diverse forme, di cui quella fisica è solamente la rappresentazione più eclatante. È importante sottolineare come la violenza fisica non sia solo un elemento narrativo, ma assuma un valore simbolico, rappresentando l'oppressione, la sopraffazione e l'imposizione di una volontà dominante (Musi, 2015). La violenza subita dai personaggi femminili contribuisce a normalizzare la violenza domestica e a giustificare la disparità di potere tra i sessi; un tipo di violenza che rappresenta una forma di coercizione più ampia, che trascende le semplici azioni violente in sé, ma si manifesta principalmente attraverso maltrattamenti, punizioni corporali, aggressioni e, in alcuni casi, tentativi di omicidio (Ulivieri, 2015). Tali atti di violenza, spesso eseguiti da figure autoritarie come matrigne, streghe o mostri, servono a sottolineare le dinamiche di potere e a evidenziare la fragilità delle vittime, in particolare delle figure femminili.

La violenza psicologica, sebbene meno evidente della violenza fisica, permea profondamente le trame delle fiabe classiche; le vittime, spesso figure femminili, sono sottoposte a un costante processo di svalutazione e denigrazione, che mina la loro autostima causando sofferenza emotiva e contribuendo al contempo a legittimare forme di controllo sociale. Attraverso l'analisi delle dinamiche psicologiche presenti nelle fiabe, è possibile comprendere come la violenza psicologica, anche nelle sue forme più sottili, possa avere un impatto profondo sulla psiche umana. In *Biancaneve*, ad esempio, la matrigna, ossessionata dalla propria bellezza, innesca una rivalità femminile che sfocia in desideri di annientamento. Questa dinamica, oltre a sottolineare la competizione tra donne, evidenzia le pressioni sociali legate all'aspetto fisico e alla giovinezza.

La violenza simbolica, più sottile ma ugualmente significativa, si esprime attraverso simboli e metafore che veicolano messaggi subliminali. Questo tipo di violenza opera attraverso la rappresentazione di significati e valori che legittimano disuguaglianze e oppressioni. È possibile rintracciarla attraverso stereotipi di genere, ruoli sociali predefiniti e narrazioni che naturalizzano gerarchie di potere (Antoniazzi, 2015). Ad esempio, la figura della principessa che attende passivamente il suo principe azzurro incarna la sottomissione femminile e la necessità di essere salvata da un uomo. La violenza simbolica, in questo senso, non è esplicita ma agisce a livello inconscio, plasmando le percezioni e i comportamenti degli individui. Un esempio è riscontrabile ne *La Bella Addormentata*, dove l'incantesimo che condanna la principessa a un sonno eterno rappresenta la passività e la dipendenza femminile; la necessità di essere salvata da un principe sottolinea invece l'idea che le donne siano incapaci di autodeterminarsi.

La violenza sessuale, seppur meno esplicita, è presente in alcune fiabe. Prendiamo ad esempio la fiaba di *Barbablù* dietro la figura del conte dalla barba blu si nasconde un serial killer che uccide le proprie mogli; la stanza proibita, con le pareti macchiate di sangue, è un chiaro riferimento a un luogo di violenza e di morte. Molti critici hanno interpretato questa stanza come una metafora del corpo femminile, violato e posseduto dall'uomo. La curiosità

della sposa, che la porta a infrangere il divieto, viene punita con la morte, sottolineando così l'idea che la donna debba sottostare ai voleri maschili (Articoni, 2014).

Infine, la violenza economica è rappresentata in fiabe come *Raperonzolo*, dove la protagonista è rinchiusa in una torre e privata di ogni autonomia. Questa situazione evidenzia la dipendenza economica delle donne e la loro subordinazione rispetto agli uomini.

Le fiabe classiche, dunque, offrono una varietà di rappresentazioni della violenza di genere, ciascuna delle quali contribuisce a perpetuare stereotipi e dinamiche di potere patriarcali. Un'analisi critica di queste narrazioni è essenziale per comprendere le implicazioni culturali e sociali della violenza di genere e per promuovere una lettura consapevole e critica.

4. Tra vittime e ribelli

Il fenomeno della violenza verso la donna, fino alla sua forma più estrema, il femminicidio, attraversa dunque l'intero universo fiabesco, trovando testimonianza in innumerevoli episodi che presentano, da un lato, personaggi inabili ad amare (Articoni, 2014, p. 15), dall'altro, eroine candide e remissive, incapaci di reagire, protagoniste che non sono che riverberi delle smanie e delle bramosie maschili e, dunque, "coscienti di sé solo come specchio dei desideri dell'uomo" (Ulivieri, 1999, p. 247).

Si tratta di trame che ripropongono i motivi arcaici di legami dove il sentimento, le paure e la violenza hanno frontiere incerte e labili e dove sessualità e sopruso, vittime e carnefici si intrecciano in un articolato repertorio che assume anche le forme del tragico.

Una tale constatazione non mette di certo in dubbio la numerosità di fiabe classiche, in modo particolare quelle della tradizione italiana (Lazzaro, 2023, p. X), ma pure frutto di narrazioni ottocentesche (Zipes, 2012, pp. 111-122), che sono in grado di restituire anche lo spicchio di un universo femminile "altro", fatto di motivi e stilemi fondati sulla presenza di eroine "ribelli", che non si lasciano sopraffare e che cercano con ogni mezzo di sovvertire ruoli per loro precostituiti. In tanti racconti fiabeschi le donne sono infatti solo apparentemente passive rispetto al destino spietato che le attende. Basti guardare alla *Cenerentola* dei fratelli Grimm (1951, pp. 83-88) o a *La guardiana d'ocche alla fonte* (1951, pp. 557-563), la cui passività dinanzi ai soprusi e ai pericoli è un dato solo esteriore. Cenerentola è abbastanza saggia, infatti, da sapere che non potrà ottenere nulla con il solo desiderio e, solo dando seguito ai dovuti riti presso la tomba di sua madre, potrà recarsi al ballo del principe e cambiare la sua vita. D'altro canto, la guardiana si ingegna nel decifrare i lamenti preveggenti del suo destriero per poter dare una svolta alla vicenda.

Ciononostante, in molteplici casi le fiabe non esitano a mettere in scena proprio donne sottomesse, emarginate, negate e addirittura brutalizzate. Nel quadro delle sue osservazioni, Zipes segnala quanto la presenza di donne intraprendenti e dinamiche, se non addirittura indomite e coraggiose e di ragazze innocenti e perseguitate possa essere fatta risalire alle fantasie maschili circa le donne e la sessualità, che hanno innervato il catalogo fiabesco (Zipes, 1986). Secondo lo studioso l'idea che ci siamo fatti delle protagoniste femminili della fiaba è stata modellata dagli scrittori e raccoglitori di fiabe maschi, che "spesso addomesticavano le eroine e le rendevano passive più di quanto in realtà fossero" (Zipes, 2012, p. 122).

Nonostante, infatti, non tutte le protagoniste delle storie di Perrault, dei Grimm e di Andersen – solo per citare i più autorevoli nomi della tradizione relativa alle fiabe – siano fragili e bisognose di aiuto, molte vicende da loro narrate rivelano la situazione infelice, e talvolta disperata, di donne costrette a fare i conti con matrigine e sorellastre, padri e sposi privi di scrupoli. Spesso, infatti, gli antagonisti più crudeli sono da identificarsi proprio nell'alveo familiare, che da *locus amoenus*, sicuro e protetto, diviene spazio di aberrazioni, perversioni e, talvolta, della stessa morte.

5. La violenza di genere nelle narrazioni fiabesche al femminile

Al contrario nelle storie raccolte e scritte da narratrici donne vengono spesso ritratte eroine le cui vite sono sì perseguitate, ma che, a partire proprio da tali sopraffazioni, si dimostrano anche capaci di prendere in mano il proprio destino e di avere talvolta la meglio sui desideri violenti e lascivi a cui sembrano condannate.

Non è un caso che a queste rappresentazioni femminili abbiano con forza prestato la propria voce novellatrici donne, che tramite proprio queste protagoniste hanno potuto prender parola, raccontando storie importanti per un universo femminile alla ricerca del proprio posto nel mondo a livello storico e sociale, ben prima che politico e giuridico.

Se la prospettiva maschile, che permea e si incorpora nella fiaba, riflette spesso una mentalità che si alimenta spesso del conflitto di genere e rivela la natura brutale delle relazioni tra i sessi, le narratrici tentarono di rappresentare una prospettiva femminile dapprima tramite racconti orali e poi sulla pagina scritta.

Dopotutto la fiaba è da sempre e costitutivamente il territorio per eccellenza della donna, perché la presenza femminile è connessa con l'essenza narrativa stessa. Il racconto fiabesco è infatti spazio prettamente femminile, dove la marginalità ha trovato modo di esprimersi, perché la fiaba “genere ritenuto minore e secondario – consentiva al femminile – genere anch'esso ritenuto minore e secondario – di trovare uno spazio di libertà” (Grandi, 2023, p. 38).

In virtù di questa ancestrale contiguità tra fiaba e universo femminile novellatore, la donna si fa punto di riferimento anche delle narrazioni stesse, incarnandosi in personaggi che restituiscono un cosmo articolato e multiforme dal punto di vista psicologico, emotivo, morale e anche sociale, lontano dalle semplificazioni a cui troppo spesso lo si vorrebbe ridurre.

Per trovare immagini di donne che giocano un ruolo attivo, che mettono in campo arguzia, ingegno e caparbieta, non occorre dunque volgere lo sguardo solo ai percorsi compiuti dalle eroine moderne nei racconti del XX e del XXI secolo, nelle fiabe riscritte, riadattate e rivisitate e neppure in quelle rappresentazioni esito del fenomeno dell'attivismo *gender* e del *politically correct*. Le costellazioni narrative figlie del nostro tempo adottano in maniera intenzionale un punto di vista controstereotipico per sollecitare una cultura che espunga rapporti di potere, controllo e dominazione nelle relazioni. Le interpretazioni novecentesche e le più contemporanee operazioni di *restyling* all'insegna della promozione della parità tra i sessi non sono però, come si è detto, gli unici *loci* fiabeschi in cui è possibile ritrovare donne che non ci stanno a piegarsi all'amor violento.

Cionondimeno non è possibile non interrogarsi su quanto il male e la crudeltà abitino la fiaba classica, riscoprendone però non solo le ragioni storiche e antropologiche, ma anche ritrovandone, in maniera inedita, i risvolti educativi. Recuperare, al di là dei facili luoghi comuni, non solo la consapevolezza ma anche i significati che la traboccante presenza di violenza, malvagità e crimini ha sempre assunto nel racconto fiabesco è un imperativo che oggi va ostinatamente e coraggiosamente riscoperto, proprio al fine di intercettare le istanze di una formazione pedagogicamente più attenta. Così facendo, grazie all'accompagnamento adulto, anche questi racconti possono diventare vivi e significativi per ogni lettore contemporaneo, primo fra tutti il lettore bambino (Fava, 2019, p. 417).

6. Un repertorio di brutalità

Posare lo sguardo sull'universo fiabesco classico significa, dunque, anche entrare in contatto con un repertorio di forme di violenza fisica e psicologica subite dai personaggi femminili. Numerosi sono i casi di maltrattamenti e prepotenze perpetrati da parte degli uomini, in modo particolare da quelli che abitano nelle stesse pareti domestiche, i quali non esitano a rinchiudere, violentare, vendere e tentare perfino di uccidere.

Basti pensare a *Raperonzolo*, il cui padre, pur di salvare sé stesso dall'ira di una maga che lo aveva scoperto a rubare raperonzoli dal suo giardino, non esita a consegnarle la figlia, affidandola così a un destino di privazione della libertà e di dolore: “Ti permetto di portar via tutti i raperonzoli che vuoi, ma a una condizione; devi darmi il bambino che tua moglie metterà al mondo' [...] Impaurito, l'uomo accettò ogni cosa, e quando sua moglie partorì, apparve subito la maga, chiamò la bambina Raperonzolo e se la portò via” (Grimm, 1951, pp. 48-49). Il gesto vilmente rinunciatario del padre, che avrebbe dovuto proteggere la bambina e invece sceglie di anteporre la propria salvezza a quella della figlia, denota non solo la sua pusillanimità, ma anche la sua meschina scelleratezza.

Una vicenda simile viene narrata anche ne *La vergine Malvina*, dove sofferenza, reclusione e isolamento caratterizzano le prime tappe narrative. Il re, dinanzi al rifiuto della figlia, “andò in collera e fece costruire una torre oscura [...] egli disse: ‘Ci starai sette anni, poi verrò a vedere se sia spezzata la tua caparbieta’” (Grimm, 1951, p. 617). Ancora una volta è, dunque, una figura familiare a scagliarsi duramente contro una donna e, nel tentativo di domare il suo spirito indomito, a elaborare per lei la pena più tremenda, costringendola nell'oscurità delle tenebre per allontanarla dal mondo.

Ma ci sono anche figure paterne che non esitano a cedere le figlie al diavolo. È quanto accade ne *La fanciulla senza mani*, dove per stupidità e per ingordigia un mugnaio non solo acconsente a che sua figlia venga portata via dal maligno, ma per suo ordine accetta anche di infliggerle ogni genere di patimento, lasciandola dapprima senza acqua e arrivando infine al punto di mozzarle le mani (Grimm, 1951, pp. 114-118). Ancora peggio la sentenza di morte stabilita dal padre ne *La principessa Pel di Topo*, dopo aver udito la figlia affermare che lui le era più caro del sale. “Il re montò in furia a sentire l'amore per lui così miseramente paragonato, perciò affidò la ragazza un servo e gli ordinò di condurla nel bosco e ucciderla” (Grimm, 2012, p. 117).

Anche i promessi sposi non indugiano nel macchiarsi di delitti, come accade nella fiaba *Il fidanzato brigante*, che attrae la giovane fidanzata in una casa che è in realtà un covo di briganti pronti a stuprare e uccidere. “Tornò a casa quella banda di scellerati. Trascinavano con sé un'altra fanciulla, erano ubriachi e non davano retta al suo pianto e alle sue grida. Le fecero bere tre bicchieri colmi di vino [...] e le si schiantò il cuore. Le strapparono le belle vesti, la misero su una tavola, fecero a pezzi il bel corpo e lo cosparsero di sale” (Grimm, 1951, p. 148).

Ma non mancano nemmeno stregoni che, sotto mentite spoglie, rapiscono, violano e uccidono fanciulle. È il caso della vicenda contenuta ne *L'uccello strano*, dove un mago “sotto forma di mendicante, andava elemosinando

di casa in casa e prendeva le belle ragazze. Nessuno sapeva dove le portasse perché non si rivedevano più” (Grimm, 1951, p. 160). Confinata a forza nella casa dello stregone una delle fanciulle farà poi una terribile scoperta: una grande vasca ricolma di cadaveri squartati. Un ritrovamento che le costerà la vita: “‘Ci sei andata contro la mia volontà, ci tornerai contro la tua. La tua vita è alla fine’. La gettò a terra, la trascinò per i capelli, la decapitò sul ceppo e la fece a pezzi, sicché il suo sangue colò sul pavimento. Poi la butto nella vasca con le altre” (Grimm, 1951, p. 161).

Fino a giungere a quella che forse è la più truculenta tra le fiabe, la celeberrima e già richiamata *Barbablù*, che racconta del sanguinario uxoricida, simbolo perverso della prevaricazione maschile nel matrimonio.

Non solo gli uomini si macchiano però di nefandezze e repressive intimidazioni verso le figure femminili. Molteplici sono anche i casi di delitti compiuti dalle donne su altre donne. Fiabe come *Biancaneve*, *Cenerentola*, *La sposa bianca e quella nera*, *La vera sposa* (Grimm, 1951, pp. 185-191, 83-88, 464-467, 578-583) sono tutte accomunate dalla presenza di malvagie matrigne che, animate da invidia e competizione, tormentano e affliggono fanciulle con lavori pesanti, crudeltà e perfidie, al punto da volerle eliminare fisicamente: “Quando la matrigna tornò a casa [...] la cattiveria crebbe ancora nel suo cuore e non pensò più che a farla soffrire” (Grimm, 1951, p. 464).

7. Le ragioni educative della rappresentazione del male

Immagini come quelle appena evocate richiamano in noi sconcertanti e violente consapevolezze, che ci spingono a interrogarci sul loro senso, ma soprattutto sulla loro “correttezza” e adeguatezza etica.

D'altronde, l'elemento del male, del macabro e della violenza abita il territorio della fiaba classica in quanto ogni racconto fiabesco è, innanzitutto e per sua stessa natura, una caduta nella terra dell'oscuro, nel buio della perdita di sé, nel regno del pericolo e della morte, dal quale imparare a orientarsi e, quindi, a crescere e a rinascere. Per raccontare la risalita che ogni viaggio iniziatico comporta e sancire un “cambiamento prossimo a compiersi” (Faeti, 1994, p. 23) non si può che partire dalla rottura con l'idillio innocente e da una discesa nello spazio dell'orrore.

Ogni fiaba della tradizione, in questo senso, è nera, ma lo è nella misura in cui nero è lo stesso animo umano. Lo ha ben indagato Marie-Louise von Franz (1995), che proprio nella fiaba ha colto un contributo significativo alla formulazione di una psicologia dell'ombra, dell'atto oscuro del carattere umano e, in tal modo, un potenziale per avvicinare a una soluzione individuale radicata nella coscienza etica del singolo.

Certo, la manifestazione, e dunque anche la narrazione del male disturba e sconvolge, lasciando sospesi, perché come ha affermato Bauman, nei confronti del male e del dolore “siamo stati bene addestrati a distogliere lo sguardo e a tapparci le orecchie” (Bauman, 2009, p. 81). La dissimulazione di tutto ciò è cupo, spaventoso, sanguinario dona un'illusoria percezione di rassicurazione e protezione, ma ostacola al tempo stesso la capacità stessa di conoscere, riconoscere e dunque saper trattare e denunciare il male.

La fiaba, al contrario, non si esime dal rappresentare e raccontare il male, ma tale narrazione non è da intendersi come finalizzata a incoraggiare comportamenti e nemmeno a consolare o a edificare. Il racconto fiabesco dà invece voce alla complessità dell'umano senza temere di riprodurre anche le contraddizioni più profonde. In questo senso esso dà accesso “al cuore oscuro degli esseri umani e al mistero dello stare al mondo. Cosa rende feroci le persone? Cosa le spinge addirittura a uccidere? Che cosa si nasconde dentro il cuore di ognuno?” (Vinci, 2019, p. 63).

Così, le fiabe che richiamano immagini di brutalità verso la donna, femminicidi, disumanità, proprio perché non dipingono un mondo edulcorato, ci pongono onestamente di fronte ai principali problemi della nostra umanità. L'ambientazione fiabesca, proprio mentre costruisce la sua essenza evasiva e oltremondana, intende rivelarsi non come qualcosa di irrazionale e di assurdo che si contrappone alla verità della realtà, bensì come un'indagine sulla stessa esistenza quotidiana.

Del resto, è Calvino ad affermare che “le fiabe sono vere, sono il catalogo dei destini che possono darsi a un uomo e a una donna” (Calvino, 1993, p. XIV), sottolineando che la parola della fiaba è autentica, non mente né occulta il vissuto del soggetto e, tramite la finzione, dà voce ad alcune verità fondamentali della storia quotidiana di ciascuno e di tutti (Petrosino, 2023).

Queste fiabe violente ci parlano dunque di noi, di come potremmo essere e di come siamo, senza temere di guardare in faccia i nostri contrasti, costringendoci a fare i conti anche con i tratti più segreti e indicibili della vita e della società.

E, proprio perché sono vettori dell'autentico, le fiabe classiche che mettono al centro la violenza misogina possono rivelarsi straordinari strumenti educativi. Se ben utilizzate, esse possono proporsi, infatti, come un breviario di saggezza pratica, perché sono chiamate a deflorare ogni apparenza di innocenza ingannatrice. Ma questi racconti possono essere anche grimaldelli per tonificare le paure e, implicando il tema dell'opzione etica, possono farsi mezzi per orientarsi nel dualismo tra il bene e il male, per imparare a riconoscere il mostro, recuperando quella forza pedagogica che storicamente da sempre loro appartiene.

Riferimenti bibliografici

- Acone L., Barsotti S., Grandi W. (2023). *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze*. Venezia: Marcianum Press.
- Antoniazzi A. (2015). Violetta e le altre. Vecchi stereotipi e nuove censure. In S. Ulivieri (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere* (pp. 72-83). Milano: FrancoAngeli.
- Articoni A. (2014). *La sua barba non è poi così blu... Immaginario collettivo e violenza misogina nella fiaba di Perrault*. Roma: Aracne.
- Articoni A., Cagnolati A. (a cura di) (2020). *Le metamorfosi della fiaba*. Roma: Tab.
- Baldini M. (2022). Diversi e diversità nella fiaba. La figura del 'minore' dalle fiabe popolari alla fiaba d'autore. *Civitas Educationis*, XI, 1, 169-185.
- Barsotti S. (2023). Modelli di costruzione identitaria: rappresentazioni e stereotipi di genere nella letteratura per l'infanzia. *History of Education & Children's Literature*, 41- 46.
- Bauman Z. (2009). *Paura liquida*. Bari: Laterza.
- Calvino I. (1956). *Fiabe italiane*. Torino: Einaudi.
- Calvino I. (1993). Prefazione. In Id., *Fiabe italiane*. Milano: Mondadori.
- Cambi F. (1994). I silenzi della teoria: il nascosto e l'impensato. In F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di). *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi* (pp. 8-39). Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F. (a cura di) (2002). *Mostri e paure nella letteratura per l'infanzia di ieri e di oggi*. Firenze: Le Monnier.
- Carter A. (1991). *Le fiabe delle donne, raccolte della tradizione popolare di tutto il mondo*. Milano: Serra e Riva.
- Cerrito G. (1981). Prefazione. In G. Pitre, *Novelle popolari toscane*. Palermo: Edikronos.
- De Serio B. (2015). Il silenzio delle bambine e la lunga storia di un'invisibilità sociale. In D. Dato, De Serio B., Lopez A.G. (a cura di). *La formazione al femminile. Itinerari storico-pedagogici* (pp. 61-107). Bari: Progedit.
- Faeti A. (1994). Il corpo dei ragazzi. In D. Mazza (a cura di), *Molti, uno solo. Tipologie della letteratura giovanile* (pp. 22-26). Firenze: La Nuova Italia.
- Fava S. (2019). Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia. In S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo* (pp. 403-420). Roma: Carocci.
- Forni D. (2021). Donne, Streghe e streghe nella letteratura per l'infanzia del secondo Novecento. *Quaderni d'intercultura*, XIII, 21-43.
- Grandi W. (2023). Le maschere del fiabesco: origini, percorsi e intrecci. In L. Acone, S. Barsotti, W. Grandi. *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze* (pp. 9-71). Venezia: Marcianum Press.
- Grimm J. e W. (1951). *Le fiabe del focolare* (1812). Torino: Einaudi.
- Grimm J. e W. (2012). *Principessa Pel di topo e altre 41 fiabe da scoprire*. Roma: Donzelli.
- Lazzaro B. (2023). In barba al blu. Introduzione. In Ead. (a cura di). *Fiabe ribelli. Le più belle fiabe italiane delle ragazze in gamba* (pp. IX-XX). Donzelli: Roma.
- Mandolini N. (2020). *Rappresentare la violenza di genere: Sguardi femministi tra critica, attivismo e scrittura*. Milano: Mimesis.
- Musi E. (2015). Le radici nascoste della violenza. In S. Ulivieri (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere* (pp. 44-56). Milano: FrancoAngeli.
- Petrosino S. (2023). *Le fiabe non raccontano favole. Una difesa dell'esperienza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Propp V. (1949). *Le radici storiche dei racconti di fate*. Torino: Einaudi.
- Straparola G. (1975). *Le piacevoli notti* (1550). Roma-Bari: Laterza.
- Trisciuzzi M.T. (2019). Cuori spezzati. L'odio e la violenza narrati attraverso la Letteratura per l'infanzia e per ragazzi. *Metis*, 9, 2, 134-150.
- Ulivieri S. (1996). Archetipi e modelli femminili nella fiaba. *Cadmo*, 12, 101-105.
- Ulivieri S. (1999). Modelli e messaggi educativi al femminile nella fiaba. In F. Cambi (a cura di), *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure* (pp. 237-254). Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (a cura di) (2015). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Vinci S. (2021). *Mai più sola nel bosco*. Milano: Feltrinelli.
- Von Franz M. L. (1995). *L'ombra e il male nella fiaba* (1974). Torino: Bollati Boringhieri.
- Zipes J. (1986). *Don't Bet on The Prince: Contemporary Feminist Fairy Tales in North America and England*. New York: Methuen.
- Zipes J. (2006). *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe e l'arte della sovversione*. Milano: Mondadori.
- Zipes J. (2012). *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*. Roma: Donzelli.

A Man's Skin, a graphic novel on gender-based violence to wear some else's shoes

Pelle d'uomo, un romanzo grafico sulla violenza di genere
per 'vestire' i panni dell'altro

Dalila Forni

Professoressa Associata, Università degli Studi Link, d.forni@unilink.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

A Man's Skin (2020) by Hubert and Zanzim is a graphic novel published in France and translated into several languages. The work is set in Renaissance Italy and tells the story of Bianca, a young woman forced into an arranged marriage with a man she has never met. To calm her distress, her elderly aunt presents her with a family heirloom, a magical 'male skin' that has been passed down from generation to generation, from woman to woman. If Bianca wears this skin, she will appear as a man. Bianca then assumes the identity of Lorenzo and gains the opportunity to enter the male world and become acquainted with it. She also experiences for the first time in her life a society from which women are excluded. The narrative employs a simple literary device to offer insights into the cultural origins of gender norms, to unmask injustices and forms of direct and indirect violence, and to prompt readers to consider the implications of dressing in someone else's shoes. The essay examines the insights offered by the work from a gendered and pedagogical perspective, emphasizing its potential as an educational tool for self-reflection, debate, awareness, and the prevention of gender-based violence with an audience of adolescents, young adults, and adults.

KEYWORDS

Gender-based violence, comic, graphic novel, gender education, youth fiction.
Violenza di genere, fumetto, romanzo grafico, educazione di genere, letteratura per ragazzi.

Pelle d'uomo (2020) di Hubert e Zanzim è un romanzo grafico pubblicato in Francia e tradotto in diverse lingue. L'opera è ambientata nell'Italia rinascimentale e racconta la storia di Bianca, una giovane donna forzosamente promessa in sposa ad un uomo che non ha mai visto. Per tranquillizzarla, l'anziana zia le regala un cimelio di famiglia, passato di generazione in generazione, di donna in donna: una 'pelle d'uomo' magica che, se indossata, permetterà a Bianca di apparire, fino a che la vestirà, come un uomo. Bianca diviene quindi Lorenzo e ha la possibilità di entrare nel mondo maschile e di conoscerlo da vicino, oltre che di sperimentare per la prima volta una società da cui le donne sono escluse. Attraverso un espediente letterario semplice, la storia propone numerosi spunti di riflessione sull'origine culturale di molte norme di genere, ritrae ingiustizie e forme di violenza diretta e indiretta e dà modo ai lettori di chiedersi come sarebbe la propria vita vestendo i panni altrui. Il saggio analizza gli spunti proposti dall'opera in ottica di genere e pedagogica e sottolinea come questo romanzo grafico possa diventare un interessante strumento educativo di autoriflessione, dibattito, sensibilizzazione e prevenzione della violenza di genere con un pubblico di adolescenti, giovani adulti e adulti.

Citation: Forni D. (2024). *A Man's Skin*, a graphic novel on gender-based violence to wear some else's shoes. *Women & Education*, 2(4), 16-20.

Corresponding author: Dalila Forni | d.forni@unilink.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-04-24_04

Submitted: October 07, 2024 • Accepted: November 26, 2024 • Published: December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Literature and gender education

The role of literature in gender education is of significant importance. Stories, in all of their forms, serve as essential tools in the formation of identity, both at individual and collective level (Zipes, 2006; Lepri, 2016; Beseghi, 2017; Barsotti, Cantore, 2019; Trisciuzzi, 2020). Narratives can prompt a critical and countercultural reflection on gender stereotypes and prejudices. In some instances, stereotypes are validated by the stories we read, while in others, they are deconstructed and revised in accordance with new models (Biemmi, 2012; Caso, 2017; Forni, 2022). By employing evocative narratives and complex yet recognizable characters, literary works provide readers with opportunities to explore their own identities and the world around them. Furthermore, these works enable readers to question their own gendered experiences and the social expectations of the culture they live in. When qualitatively relevant, works should not merely reflect prevailing norms and habits; rather, they should challenge unquestioned constructs, proposing alternative models that lead to a reconsideration of power dynamics and interpersonal relationships.

Nowadays, many books for children, teenagers and young adults promote a more inclusive and diverse representation of human experiences, addressing often neglected issues and giving voice to historically marginalised subjects (Ulivieri, 2007, 2014; Lopez, 2017). The act of reading, particularly among younger audiences, can facilitate a transformation in readers' perspectives, enabling them to envision and construct a more equitable and egalitarian future. Fiction is not merely an imaginary model, rather, it can serve as a catalyst for tangible social changes, ultimately influencing the way we experience our everyday lives. The dissemination of gender education through literature provides a tool for educating future generations about diversity and for facilitating the construction of a society in which norms are redefined in accordance with models of equality and inclusion.

2. *A Man's Skin*

A Man's Skin (2020) is a French graphic novel, written by Hubert and illustrated by Zanzim. The book was published in different languages and countries. A graphic novel is defined as a narrative work that combines elements of writing and sequential visual art. In contrast to the conventional format of the comic book, which typically presents brief, episodic narratives, the graphic novel is characterized by a more intricate structure and a focus on complex themes that are explored over an extended number of pages. The combination of text and images in graphic novels allows for the engagement and appeal of a wide audience, thereby democratizing the access to rich and meaningful narratives (McCloud, 1997; Baetens, Frey, 2014; Barsotti, Cantore, 2019). In particular, *A Man's Skin*, is characterized by the use of relatively simple and two-dimensional illustrations. These images are particularly evocative and employ a bright palette of colours that effectively delineates well-defined characters, even when they exhibit a high degree of complexity.

Set in the context of Italian Renaissance, the graphic novel is presented as a fictional account that does not claim to be a historical narrative, but rather provides a prompt for reflection on contemporary issues starting from the past. *A Man's Skin* narrates the tale of Bianca, a young woman approaching the age of eighteen who is forced to enter into an arranged marriage with a man she has never met before. The girl does not know her future husband's personality, as she only met him briefly during the negotiation process in which she was 'sold' to her future husband by her father. In a context where marriage is a matter of business, not of love, her curiosity about the groom is not regarded as socially acceptable by her family. Bianca is also told by her female friends that she was lucky to have been matched with a man slightly older than herself, rather than a much older person, as was the case with many of them. Her friends then recommend her to refrain from complaining, emphasizing that such circumstances are a normal part of life and established rules should be followed. Her female friends also explain that even if their husbands were not initially motivated by romantic love, they are still laudable men who, in their opinion, contribute to their happiness (Zanzim, Hubert, 2020, p. 7). The narrative repeatedly illustrates the naiveté of their perspective since the betrayals and mistreatment of husbands towards their wives—regarded as mere contractual partners, not as individuals—are revealed. Moreover, Bianca is subjected to relentless criticism from her mother and family regarding her conduct and attitude, which they deem improper for a lady. Bianca talks to men, speaks without permission and dreams of changing her culture toward a more egalitarian society. She is an unconventional figure for the time, but her actions may be still considered revolutionary today, albeit in a more moderate way.

Before the wedding, Bianca shows signs of anxiety, and to calm her fears, her aunt gives her a family heirloom, a garment that has been passed down from woman to woman for generations. This item, known as a 'man's skin', has magical properties that, when worn, allow the wearer to assume the appearance of a man. In this manner, the future bride is given the opportunity to get to know her future husband in his 'natural habitat', the male world, a domain typically inaccessible to women. Bianca thus assumes the role of her alter ego, Lorenzo, enters the male world and experiences a society from which women are excluded, as her female relatives did before her through the use of the magic skin. Bianca, when disguised as Lorenzo, is forced to undergo a complete 'masculine' education:

in order to avoid being discovered, she must learn not only to emulate the physical characteristics of a man, but also to adopt the behavioural patterns associated with masculinity. Bianca must learn to walk in a manner that is perceived as masculine, to modulate her voice, and to move her hands less.

When Bianca ‘wears’ a male body, the initial experiment is to identify its physiological characteristics. Soon after that, Bianca also tests the social implication of having a masculine body and appearance. One of the initial places of social investigation is the inn, where women are typically not allowed. This space gives Bianca/Lorenzo the opportunity to interact with men without the constraints of ‘female’ social norms. Bianca’s initial response to the environment of the inn is a total shock: the men she encounters are characterized by a lack of restraint, both in their behaviour and in their consumption of food and alcohol. The nights are marked by arguments, fights, and sexual encounters. Among these men Bianca finds Giovanni, her future husband. This situation is depicted in the comic with straightforward imagery, presented without any form of censorship. These dynamics have never been observed before by the girl’s female eyes and Bianca describes the sexist environment as ‘disgusting’.

The following morning, Bianca attends mass, where she listens to her brother, a priest, while having a sermon against the sinners of the city. Her brother is depicted as a bigoted and closed-minded individual who portrays women as instruments of temptation, heedless of the fact that all the men present at the mass are far more lustful and sinful figures than the women he is accusing, as Bianca noticed the night before at the inn. So, Bianca feels offended and unrepresented by this portrayal and will subsequently attempt to oppose it during the narrative.

For Bianca, experiencing the world in a man’s shoes is a concrete loss of innocence, a break with the past, a revelation. Seeing her shocked and upset, her aunt heartens the young protagonist by explaining how men, like women, are forced to wear a constant mask, to perform a cultural role: “we show ourselves more delicate than we are, they show themselves stronger... even at the cost of pretending. [Giovanni] was playing at being a man” (Zanzim, Hubert, 2020, p. 54). Slowly, Bianca not only becomes accustomed to these excessive performances of masculinity, but also becomes an active participant: her contribution, as Lorenzo, in the masculine socialisation takes place symbolically when Lorenzo throws a punch at a troublemaker in the inn and, according to the bystanders, finally becomes a man, one of them.

When she visits the city as Lorenzo, Bianca experiences a freedom she had never felt before. She feels a sense of autonomy, of belonging to a community, and of liberation from the constraints and norms that previously defined her identity. She also learns to embrace her body without shame and to love it. As she notices: “It is not a dishonor to have a body. A body is neither inherently good nor bad; it has no moral value” (Zanzim, Hubert, 2020, p. 124). Performing her life as a man, Bianca reaches self-awareness for the first time.

Additionally, Bianca’s worldview is challenged by her relationship with Giovanni. The girl’s disgust toward the man transforms into interest and, later, into love as she gains deeper insight into his personality. Giovanni actually performs a socially constructed masculinity that hides his frailties. Giovanni falls in love too, but with Lorenzo, never discovering Bianca and Lorenzo are the same person. Giovanni and Lorenzo clandestinely engage in nocturnal meetings, and their love encounters frequently serve as a narrative vehicle for exploring themes such as gender discrimination, body, pleasure, and love. Lorenzo/Bianca, who brings with him/her both a ‘male’ and ‘female’ perspectives, suggests reflections that challenge the binary and encourage Giovanni to view the world from a new perspective.

After realizing that Giovanni and Lorenzo have developed romantic feelings for each other, Bianca experiences a sense of marginalization and a loss of identity and questions her role in the evolving dynamics of their relationship. Moreover, upon marriage with Giovanni, Bianca becomes acquainted with a markedly different aspect of Giovanni’s personality: with her, the man is emotionally detached, lacking in passion and kindness. Bianca lives in complex emotional state, with both positive and negative feelings: since she loves him, she is gratified to be Giovanni’s wife; however, she also feels envy towards Lorenzo, who is the real focus of Giovanni’s attentions and feelings. The protagonist’s distress over this unequal treatment prompts introspection on the intricate interrelationship between the body, identity, sexual orientation and social norms.

Rejected as a wife, except for bureaucratic reasons, Bianca then becomes friends with Giovanni and in the meantime carries on a revolt against her brother and his sexist and homophobic teachings, which go so far as to oppress the female gender more and more. When Bianca’s mother notices these changes in her daughter, she tells her that she no longer recognises her, and symbolically Bianca explains that she has simply started to think by herself, to reflect following her ideals. The confrontation with her brother and the encounter with Giovanni through Lorenzo’s body become highly formative and transformative experiences, which increases Bianca’s empowerment and awareness.

3. Discussion

The narrative employs a simple literary technique to explore the cultural foundations of prevailing gender norms, to expose injustices, and to illustrate forms of direct and indirect violence. Initially, Bianca is depicted as a young

woman who is vulnerable to external forces and social constraints. However, her awareness, which is evident in both her resilience and vulnerability, has the potential to serve as a constructive and realistic model for emancipation. The narrative of gender roles is elucidated and exemplified through the actions and experiences of Bianca/Lorenzo, emphasizing the multiplicity of contradictions within these roles and the potential dangers posed by some harmful standards that have become so internalized as to constitute an unquestioned norm. Bianca's formative and transformative experience provides an opportunity to reflect on several issues, including gender identity – the binarism of which is represented here but strongly deconstructed – sexual orientation, relationships among peers and with family members (Leonelli, Biemmi, 2020).

In accordance with the growing number of strong and complex female literary protagonists, Bianca reclaims a voice that has often been marginalized (Ulivieri, 2007). At the same time, she highlights the nuances of diversity and challenges the fragility of conventional gender categories. In addition to individual empowerment, as exemplified by Bianca, the graphic novel underscores the significance of collaboration within a group, emphasizing the ability of collective action to challenge prejudices and foster novel social dynamics, ultimately leading towards a shared objective. The social group is depicted in the graphic novel not only as a potential threat but also as a means of achieving a solution. The meeting between Bianca and Giovanni, who are not only married but also, by the end of the book, friends and partners, demonstrates an alliance that transcends gender. This alliance is necessary to overcome discrimination and prejudice that affect individuals in different ways. If Bianca is the main 'victim' of the story, Giovanni and his obsession with perpetuating toxic masculinity also exemplify the victims of harmful gender standards (Burgio, 2022; Di Grigoli, 2020). It is only through confrontation, collaboration, and each individual's contribution to the larger group dynamic, as demonstrated by Bianca and Giovanni, that these norms can be dismantled or at least weakened. The book offers a rather positive conclusion through an alliance that transcends traditional gender barriers and suggests hope for future social change.

In works such as *A Man's Skin*, the narrative's aim is not to give information or provide didactic instruction, but rather to engage the audience through an exciting story. Before conveying lessons, the work aims to inspire and provoke reflection and discussion about gender. This indirect yet effective educational approach is achieved through the creation of a compelling narrative that directly involves readers of different ages (Forni, 2022). This graphic novel presents an intriguing exercise in empathy, prompting readers to consider the experiences of others both within the context of the narrative and in their own lives. *A Man's Skin* prompts readers to consider how their own lives might be transformed by assuming the roles of others. Through its reflective and thought-provoking approach, this graphic novel has the potential to serve as an effective educational tool for adolescents, young adults, and adults alike, facilitating introspection, discourse, sensitization, and the prevention of gender-based violence (Dello Preite, 2019; Ulivieri, 2014, 2007).

4. Conclusions

The immediacy and broad appeal of comics make them an effective medium for addressing critical issues such as femicide, domestic violence, sexual assault, and gender discrimination. A significant number of collectives and networks have effectively utilized this medium to draw attention to urgent gender-related themes within the mainstream media. For instance, many have utilized the informative and educational potential of comics to raise awareness about gender-based violence and discrimination (Mandolini, 2021). In addition to works specifically focused on these themes for political and social reasons, graphic novels like *A Man's Skin* tackle similar themes in a more nuanced manner. By employing fictional narratives, they stimulate meaningful discourse even among audiences who may not initially engage with these topics. Fictional narratives can transcend specific social issues, reaching a diverse audience and serving as effective tools for education. They can spark thoughtful reflections and engagement about gender issues from an early age, fostering greater awareness and empowerment among new generations.

A Man's Skin is a notable addition to a growing body of comics and graphic novels that confront violence and gender discrimination—issues that are increasingly prevalent in stories worldwide. The choice to convey clear messages or present reflective content through fiction demonstrates the pervasive nature of gender-based discussions in Western culture. This trend also illustrates the gradual construction of a new gender imaginary through literature that is widely read.

In the Italian context, notable works include *Per Sempre* (2020) by Assia Petricelli and Sergio Riccardi; *Le Maldicenze* (2021) by Flavia Biondi; *Le Mantidi* (2023) by Sara Dealbera; and all the works by FumettiBrutti. These graphic novels explore a range of issues related to gender discrimination, from historical perspectives to analyses of toxic masculinity, teen dating violence, and representations of non-binary and transgender identities. Many also adopt an intersectional approach (Edwards, Esposito, 2019), enriching the discussions on gender-related topics, which further enhances and deepens the representations and discussions on gender-related topics stimulated by the works.

In conclusion, several contemporary graphic novels illustrate the interconnections between different identities, placing individual and collective experiences at the narrative's core. These works advocate for equality and challenge the persistence of rigid gender norms and toxic masculinity (Burgio, 2020; Di Grigoli, 2020). By providing insights into diverse social and cultural contexts, these works facilitate readers' engagement with new identities and social models that transcend long-standing stereotypes and oppressive structures (Ulivieri, 2014). Following bell hooks (2014), we can assert that high-quality graphic novels are valuable tools for teaching transgression, overcoming preconceived notions, and envisioning new social and relational dynamics. Ultimately, they cultivate a well-made mind (Morin, 2020), emancipating thought and equipping new generations with effective social tools to overcome gender prejudices and violence.

References

- Baetens J., Frey H. (2014). *The graphic novel: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barsotti S., Cantatore L. (eds.) (2019). *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Beseghi E. (2017). La letteratura per l'infanzia come serbatoio dell'immaginario. In G. Bertagna, S. Ulivieri (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea* (pp. 244-248). Roma: Studium.
- Biemmi I. (2012). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Burgio G. (2020). Io sono un corpo. Politiche e pedagogie della mascolinità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(20), 27-42.
- Caso R. (2017). *Donne 'di carta'. L'editoria per bambini nell'Italia del secondo Novecento*. Bari: Progedit.
- Dello Preite F. (a cura di) (2019). *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Di Grigoli A.R. (2020). Teorizzare la mascolinità tra passato e presente. Uno sguardo al posizionamento disciplinare degli Studi Critici sulle Mascolinità e prospettive future per la pedagogia. *Teorie pedagogiche e pratiche educative*, 49, 115-134.
- Edwards E. B., Esposito J. (2019). *Intersectional analysis as a method to analyze popular culture: Clarity in the matrix*. New York: Routledge.
- Leonelli S., Biemmi I. (2020). *Gabbie di genere. Retaggi sessista e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Lepri C. (2016). *Le immagini raccontano. L'iconografia nella formazione dell'immaginario infantile*. Pisa: ETS.
- Loiodice I. (2014). *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Lopez A.G. (a cura di) (2017). *Decostruire l'immaginario femminile. Per corsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Forni D. (2022). *Raccontare il genere. Nuovi modelli identitari nell'albo illustrato*. Milano: Unicopli.
- hooks b. (2014). *Teaching to transgress*. New York: Routledge.
- Mandolini N. (2021). Let's go graphic. Mapping Italian graphic novels on gender-based violence. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 12(5), 939-963.
- McCloud S. (2001). *Understanding comics*. New York: William Morrow & Co.
- Morin E. (2020). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Trisciuzzi M.T. (a cura di) (2020). *Frontiere. Nuovi orizzonti della Letteratura per l'infanzia*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (a cura di) (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenza di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (a cura di) (2007). *Educazione al femminile: una storia da scoprire*. Milano: Guerini Scientifica.
- Zanzim H. (2020). *Pelle d'uomo*. Milano: BaoPublishing.
- Zipes J. (2006). *Fairy Tales and the Art of Subversion. The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. London: Routledge.

Non unə di più, non unə di meno.

Il ruolo dell'educazione nella lotta alla violenza di genere

Not one more, not one less.

The role of education in the fight against gender-based violence

Valeria Bruno

PhD Student – Sapienza Università di Roma, v.bruno@uniroma1.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In Italy, multiple forms of violence persist that constitute the culture of rape, a pyramid at the top of which is femicide. This work describes the transmission pathways of this culture, which has been strengthening over time. From a Deweyan perspective of problem-defined-solution-seeking, the gender perspective intersects with Sexuality Education as a possible way to counteract violence. An active role of education can contribute to positive change by fostering critical thinking rather than conformity rules, helping to reduce stereotypes and violence. However, it is emphasized that interventions on multiple levels – educational, political, and social – are necessary.

KEYWORDS

**Rape Culture, Gender Stereotypes, Gender-Based Violence, Femicide, Sexuality Education.
Cultura dello stupro, Stereotipi di genere, Violenza di genere, Femminicidio, Educazione alla Sessualità.**

In Italia resistono molteplici forme di violenza che costituiscono la cultura dello stupro, piramide al cui vertice si trova il femminicidio. Il presente lavoro descrive le vie di trasmissione della suddetta cultura che nel tempo è andata fortificandosi. In una prospettiva deweyana di problema definito-ricerca di soluzione, la prospettiva di genere incontra l'Educazione alla Sessualità come una possibile forma di contrasto alla violenza. Un ruolo attivo dell'educazione può contribuire a un cambiamento positivo, formando allo spirito critico e non a regole di conformità, aiutando a ridurre stereotipi e violenza. Tuttavia, si sottolinea la necessità di avviare interventi su più livelli – educativo, politico e sociale.

Citation: Bruno V. (2024). Not one more, not one less. The role of education in the fight against gender-based violence. *Women & Education*, 2(4), 21-27.

Corresponding author: Valeria Bruno | v.bruno@uniroma1.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-04-24_05

Submitted: September G10, 2024 • **Accepted:** October 09, 2024 • **Published:** December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

Introduzione

Il lavoro nasce dalla consapevolezza del contesto italiano e nello specifico della cultura definita dello stupro¹, che si regge su un sistema pregno di trasmissioni di valori, stereotipi e educazione del silenzio; si definisce sistema in quanto le sue conseguenze risultano sistematiche e continue.

Dal fenomeno dei femminicidi e della violenza di genere tutta, l'obiettivo è di individuare pratiche educative e strade da poter intraprendere per contribuire a un cambiamento, seppur ancora in modo tortuoso e non pienamente agibile.

Si esplicita la scelta linguistica che accompagna l'intero articolo, per permettere una più fluida comprensione del testo. Si tratta dell'uso della *schwa* – singolare ə, plurale ɜ – nel rispetto della prospettiva di genere volta a comprendere le differenze, la complessità e le trasformazioni della società contemporanea (Baiocco et alii, 2023; Gheno, 2021a; 2021b).

1. Il vertice della piramide

Il termine femminicidio fa riferimento all'“uccisione diretta o provocata, eliminazione fisica o annientamento morale della donna e del suo ruolo sociale”² e a divieti che si traducono in femminicidi prolungati, ma ancora scarsamente quantificabili in un contesto dove denunce e riconoscimento del pericolo sono azioni soggiogate dalla società stessa; ciò che risulta quantificabile è il numero dei femminicidi (Loiodice, 2023). Nonostante le discrepanze numeriche tra le fonti, tutte riportano numeri superiori a 100 ogni anno. Dall'inizio del 2024, le vittime sono 84³. Tuttavia, l'intento è di trattare del contesto italiano da una prospettiva che vada oltre i numeri e l'attenzione mediatica.

Il femminicidio rappresenta la forma a cui la violenza di genere tende come ultima manifestazione, ciò che è estremamente visibile. Ulteriori forme lo anticipano, in una rappresentazione con struttura piramidale, costituendo la Cultura dello stupro (Fig.1: La piramide della cultura dello stupro).

L'assunto comune è che molte delle forme della violenza di genere siano tollerabili e non rilevanti. Si tratta di “cose normali” rintracciabili alla base della piramide. Ne sono esempi il *boys will be boys* – giustificazione e deresponsabilizzazione di comportamenti del genere maschile – e lo *shut shaming* – additare e giudicare una donna in base all'estetica e al comportamento; da ciò deriva anche il doppio standard, ovvero in uguali situazioni si giudicano diversamente persone diverse. E ancora, le chiacchiere da spogliatoio – frasi ritenute innocue e scherzose nel riferirsi alle donne quando non sono presenti – e il *gender pay gap* – divario salariale tra generi anche in caso di egual ruolo e posizione lavorativa, che posiziona l'Italia tra i paesi con i tassi più alti di divario (Osservatorio JobPricing, 2023).

Lo stadio “normalizzato” della piramide regge comportamenti che rimandano alla sottomissione di un genere rispetto a un altro, fortificando stereotipi binari che vedono nell'uomo eterocis⁴ un genere potente a cui tutto è permesso e nella donna un genere fragile su cui tutto è permesso. Si tratta di contatti non sessuali – fisicità apparentemente senza significato che consolida l'assunto per cui la donna non si ribella per cortesia (Lo Zito, 2022) –, *stalking*, *catcalling* – comportamenti erroneamente ricondotti ad approcci per complimentarsi – e *victim blaming* – pratica di vittimizzazione secondaria con la quale si colpevolizza la vittima, rendendola responsabile di quanto accaduto; spesso si verbalizza con la faticosa frase “te la sei cercata” (Vagnoli, 2021). E ancora, la condivisione non consensuale di materiale intimo, meglio conosciuta con il termine *revenge porn* che tuttavia non riflette la realtà dell'azione; non si tratta di vendetta ma scherno, potere e minaccia alla reputazione.

A salire, prendono forma violenze più strutturate, volte alla rimozione dell'autonomia di scelta, attiva partecipazione e autodeterminazione: l'alterato stato di coscienza, senza consapevolezza e consenso, la violenza economica – una persona dipende dall'altra vedendo minata la propria autodeterminazione e, nel caso di ulteriori forme di violenze, la possibilità di evadere dalla situazione – e di *stealth*, rimozione o qualsiasi sabotaggio dei metodi contraccettivi.

1 «gesto, parola, decisione o comportamento che banalizza le violenze sessuali», per *cultura* si intende l'insieme di credenze, pratiche e valori di una società (Bernier, Gariépy, 2024, p. 69).

2 [https://www.treccani.it/vocabolario/femminicidio_\(Neologismi\)/](https://www.treccani.it/vocabolario/femminicidio_(Neologismi)/) (ultima consultazione: 09/10/2024).

3 Dati al 09.10.2024 (<https://femminicidioitalia.info/ricerca?q=2024>) (ultima consultazione: 09/10/2024).

4 Si intende la seguente identità sessuale: sesso assegnato alla nascita maschio, identità di genere maschio, orientamento sessuale eterosessuale, espressione di genere maschile.



La rappresentazione della piramide dello stupro qui riportata è frutto di una rielaborazione e sintesi delle raffigurazioni visionabili nei contributi di Benedetta Lo Zito (2022, p. 12) e Carlotta Vagnoli (2021, p. 39)

Figura 1. La piramide della cultura dello stupro

Giungiamo all'ultimo stadio della violenza, quella esplicita e volta alla cancellazione, il cui exploit è il femminicidio. Vi rientrano contatti sessuali come il *groping*, palpeggiamento non consensuale con diverse parti del corpo, violenza psicologica e stupro.

Esistono tuttavia forme ancor più sottili delle “cose normali”; atteggiamenti e comportamenti che vedono il genere maschile prendersi uno spazio considerato suo. Il *mansplaining*, spiegazione paternalistica alle parole delle donne, e il *manspreading*, postura invasiva degli uomini in pubblico. Sembrano azioni banali e ingenui, ma costituiscono e partecipano alla persistente cultura che rimanda a ruoli anticamente decisi; rimandano al posto laterale e silenzioso delle donne (Granata, 2024; Olivieri, 2023). Forme sottili che impercettibilmente si normalizzano al punto di divenire habitus, violenze simboliche sulle quali argomentare e destrutturare risulta ancora difficile (Bourdieu, 2009).

2. La trasmissione intergenerazionale e sociale

È dal passato che giunge il racconto che ormai conosciamo a memoria. Se qualcunə chiedesse come abbiamo fatto ad imparare così bene le regole del gioco, giungerebbe a una sola risposta: attraverso le vie di trasmissione della cultura stessa. Kaufman (1999) pone all'ultimo posto delle 7 P⁵ della violenza maschile il passato, che porta a normalizzare le violenze e mantiene vivi gli stereotipi di genere – invisibili aiutanti della trasmissione della cultura dello stupro.

La violenza di genere non appare “improvvisamente, ma è frutto, anche, di un lento addestramento che inizia a partire dall'infanzia [che crea] rapporti di potere sproporzionati tra i generi” (Dulbecco, 2023, p. 166), basati su stereotipi. Ed è noto, “quelli di genere sono i più difficili da decostruire perché [...] per farlo dobbiamo mettere in discussione ciò che diamo per naturale” (Ivi, p. 29). Lo stereotipo di genere avvia una serie di conseguenze: minimizza le differenze individuali, al tempo stesso accentua quelle relative a categorie binarie di femminile e maschile, nega la legittimità di diverse identità e mantiene gli status quo (Biemmi, Mapelli, 2023).

5 Patriarcato, privilegio, permesso, paradosso, corazza psichica, pentola a pressione psichica, e esperienze passate.

Una forte presenza di stereotipi di genere risulta la base di agiti violenti (Pomicino, 2018), di cui espliciti segnali si avrebbero già in età adolescenziale se prendessimo in considerazione le opinioni fortemente stereotipate di persone adolescenti e giovani adulti (Fondazione Libellula, 2023; Save the Children 2024) che riflettono una tendenza a normalizzare comportamenti violenti. Lo sviluppo di tali idee stereotipate inizia dalla prima infanzia attraverso esperienze dirette di modelli, immaginari, storie, letture e albi illustrati (Biemmi, 2010); dunque, dall'educazione. Crescendo, ulteriori rappresentazioni influenzano le nostre prospettive.

Il nostro sguardo si è abituato nel tempo a immagini e messaggi capaci di veicolare forme di violenza, attraverso pubbliche vicende, cinema e media; dal ricorso al corpo femminile come oggetto sessuale, o strettamente legato a ruoli di cura, al rinforzo dell'immaginario del maschile forte, sempre pronto e posto nel mondo esterno. Nonostante i media siano uno degli strumenti di maggiore socializzazione, risultano in grado di contribuire alla persistenza del sistema patriarcale attraverso l'esplicita o implicita diffusione di ruoli e stereotipi di genere (Fernández, 2016). Le pubblicità, i programmi televisivi, le serie Tv e i film, riproducono immagini di identità, corpi e rappresentazioni in cui il binario femminile-maschile risulta altamente polarizzato (Furnham, Voli, 1989; Lopez, 2023; Santoniccolo et alii, 2023). Tramandando tali narrazioni di ruoli – e aspettative – di genere, continuiamo a plasmare e confermare le nostre idee con personaggi utilizzat3 “per soddisfare gli scopi della cultura” (Sady Doyle, 2021).

Le rappresentazioni negative, violente e stereotipate, derivanti dalla comunicazione nelle sue diverse forme, sono prodotti poi trasmessi attraverso comunità e culture (Suzor et alii, 2019); ciò conduce alla necessità di una problematizzazione. Di fatto, il risvolto positivo risiede nella possibilità di sottolineare e mettere in luce le questioni a livello sociale, permettendo trattazioni e riflessioni critiche (Tirocchi et alii, 2023) e auspicando un cambiamento.

Infine, come non poter citare l'intensificazione e uso sempre maggiore della pornografia, grazie alle molteplici possibilità di accesso anche in giovane età tramite Internet. Si tratta di uno strumento, la pornografia, altamente utilizzato a scopo informativo nell'ambito della sessualità (Litsou et alii, 2021; Pizzi et alii, 2019; Scarcelli, 2018), che influenza il giovane pubblico – l'età media alla prima visione è intorno agli 11 anni – e la “costruzione sociale dei generi” (Masullo et alii, 2023, p. 65). Da cinema a luci rosse degli anni '70 alla forma che attualmente conosciamo, nonostante l'originale scopo di volersi opporre alle censure, si ritrae una sessualità per lo più violenta. La pornografia “tradizionale”⁶ mostra il genere femminile con maggiore oggettivazione, vittimizzazione e passività sessuale, e il genere maschile violento e sempre prestante; e se ci si fa caso, il consenso non è mai chiesto. La visione di ciò, se non in modo consapevole e contestualizzato, si traduce in idee di corpi, ruoli e atteggiamenti, aspettative e comportamenti sessisti e violenti (Panzeri & Fontanesi, 2021; Smith, 2013). Tuttavia, divers3 autor3 concordano sulla funzione e il ruolo positivo che la pornografia e i contenuti sessuali digitali avrebbero, sottolineando come sia necessaria una competenza – la *porn literacy* – nel loro utilizzo: essere consapevoli di ciò che si sta visionando, e capaci di valutare criticamente le informazioni rappresentate (Byron, 2023; Healy-Cullen et alii, 2024; Rothman et alii, 2020; Smith, 2021).

3. Uno strumento per il cambiamento attivo

Ipotizzare un cambiamento degli assetti culturali che influenzano e agiscono su valori, opinioni e comportamenti, necessita lo sviluppo di una pratica volta al sovvertimento del contesto in ottica di genere. Un'azione concreta, che possa abbracciare contemporaneamente più livelli – educativo, sociale, culturale e politico – per permettere ad ogni persona di svilupparsi come le è più congeniale (Gianini Belotti, 1973). Il mandato scolastico è di porre il seme della riflessione critica, se non altro, su tematiche troppo spesso definite sensibili. La scuola – e l'educazione tutta – ha una responsabilità volta al benessere di tutt3, a partire dagli stereotipi di genere e sessuali che condizionano lo sviluppo delle bambine – con un adattamento sociale alla “norma-uomo”⁷ – ma anche lo sviluppo dei bambini, costretti in gabbie di genere (Biemmi, Leonelli, 2016) seppur diverse da quelle che circoscrivono lo sviluppo e l'esistenza femminile.

La sessualità è un aspetto fondamentale nella vita di una persona e la salute sessuale uno stato di benessere fisico, emotivo, mentale e sociale legato alla sessualità, non semplicemente riducibile all'assenza di malattia o disfunzione; per far sì che la salute sessuale sia raggiunta e mantenuta, e la sessualità vissuta positivamente da tutt3, devono essere tutelati i diritti sessuali; quest'ultimi prevedono l'Educazione alla Sessualità (EaS) (WAS, 2014). Veglia (2004) rappresenta la sessualità umana in cinque dimensioni: riproduttiva, ludica, sociale, semantica, narrativa e procreativa, che insieme portano alla necessità di formare e creare una propria storia. Da qui il senso e il significato dell'educare alla sessualità: accompagnare lungo il percorso di vita alla ricerca di sé. Una costruzione

6 Pornografie alternative/femministe/queer tentano di decostruire ordini di genere e sessuali, immaginari sociali eteronormativi, sessisti, razzisti, omolebobotransfobici e abilisti (Masullo et al., 2023).

7 Si pone come parametro di parità l'uomo inteso nella sua accezione di genere maschile (Sabatini, 1987).

che non avviene in maniera autonoma, ma sempre in un processo interattivo e educativo: una costruzione di conoscenza – in questo caso la storia di sé – in una relazione tra individui che reciprocamente e rispettosamente si riconoscono.

L'EaS, come processo di *lifelong learning*, mira ad aumentare e migliorare conoscenze, trasmettendo informazioni, competenze, rendendo in grado di attuare le proprie conoscenze e atteggiamenti, aiutando a sviluppare una visione positiva e rispettosa di sé e delle altre persone, dalla prima infanzia e proseguendo per l'intero sviluppo della persona. I tre obiettivi si estendono su aree tematiche che vanno ben oltre la prevenzione di rischi legati alla sessualità o il solo rapporto sessuale penetrativo (Goldfarb, Lieberman, 2021). È fondamentale, rispettando lo sviluppo della persona, adeguare la discussione delle tematiche alle diverse fasce di età; le indicazioni internazionali prevedono linee guida per progettare al meglio lezioni e attività sulle diverse tematiche dell'EaS (IPPF, 2017; UNESCO, 2018; WHO, 2010). L'EaS è riconosciuta come uno strumento di promozione di parità di genere ed è proposta dalla prima infanzia proprio al fine di contribuire allo sviluppo di autodeterminazione, autonomia e identità; è considerata fondamentale nella gestione della salute e delle emozioni, nell'identificazione e nel contrasto delle diverse forme di violenza (Gruppo CRC, 2024). Difatti, tra i risultati dell'EaS vi è l'aumento di benessere psicologico, consapevolezza su aspetti psicosociali, competenze socio-emotive e conoscenze per riconoscere e denunciare abusi e violenze. Inoltre, migliorano la comunicazione di sentimenti, l'autostima, l'autocontrollo e la sicurezza di sé (Formby et alii, 2020); la sessualità diviene espressione di una scelta consapevole, libera e informata (FoSE, 2020). All'interno dell'EaS si includono la pedagogia di genere⁸ (Leonelli, 2011), l'educazione all'affettività – emozioni e relazioni – e la *porn literacy* (Goldstein, 2020), l'educazione al consenso, al rispetto e la prevenzione della violenza, raggiungendo come risultato un cambiamento positivo (Bonvini, Demozzi, 2024; Demozzi & Ghigi, 2024). L'EaS permette di lavorare per decostruire gli stereotipi di genere (Biemmi, Mapelli, 2023) e sessuali, partendo da una consapevolezza e critica degli stessi (Covato, 2017), di collaborare alla costruzione di una società intersezionale e transculturale (Nocenzi et alii, 2023), di sviluppare una nuova alfabetizzazione e aumentare l'empowerment individuale, contribuendo alla tras-formazione intenzionale del modo di pensare, verbalizzare e vivere, ma anche sociale (Dello Preite, 2019; 2023; Ulivieri, 2016) la propria identità, la propria sessualità e le relazioni con altr3 con consenso e rispetto.

4. Conclusioni

Il presente lavoro riflette sul contesto italiano in una prospettiva di genere e volta al possibile cambiamento, attraverso il contributo dell'educazione nelle azioni per il contrasto alla violenza di genere, che risulta ancora un fenomeno poco visibile nella sua complessità e nelle sue sfumature. La violenza di genere è considerata questione da problematizzare, su cui riflettere e agire per sviluppare una società capace di riconoscere, parlare, denunciare e soprattutto rispettare.

Per giungere a una trasformazione individuale, sociale e culturale è necessaria un'azione educativa, capace di tenere conto della complessità e di tutte le individualità. Nello specifico, si riscontra nell'Educazione alla Sessualità l'obiettivo di promuovere benessere, salute, sicurezza e tutela dei diritti; allo stesso tempo di prevenire le violenze e le discriminazioni, le esclusioni e il sessismo.

L'obiettivo di questo lavoro è di riflettere sul contesto odierno e auspicare l'inserimento di un'educazione condivisa, responsabile, consapevole, con consenso, rispetto e senso critico.

Se non a partire da oggi, per fortuna, c'è ancora domani.

Riferimenti bibliografici

- Baiocco R., Pistella J., Rosati F. (2023). *Atlante LGBTQ+: coming out e relazioni familiari. Dimensioni evolutive e cliniche*. New York: McGraw-Hill Education.
- Bernier M.D., Gariépy C. (2024). *A nudo! Dizionario amorevole della sessualità*. Bologna: Settenove edizioni (Edizione originale pubblicata 2019).
- Biemmi I. (2010). *Educazione sessista: Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi I., Leonelli S. (2016). *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 Education.
- Bonvini E., Demozzi 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.
- Bourdieu P. (2009). *Il dominio maschile*. Milano: Universale Economica Feltrinelli.

8 Riflessione sulle pratiche di educazione di genere: comportamenti, azioni e attenzioni riguardo a vissuto, ruoli e relazioni di genere.

- Byron P. (2023). Porn literacy and young people's digital cultures. *Porn Studies*, 1-8.
- Covato C. (2017). Storia dell'educazione e studi di genere. Fra pensiero critico e sfide sociali. *Nuova Secondaria*, 14-21.
- Dello Preite F. (2019). *Femminicidio violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dello Preite F. (2023). Violenza di genere e femminicidio tra passato, presente e futuro. Misure e strategie educative per lo sviluppo di una cultura nonviolenta e paritaria. In A.G. Lopez, G. Burgio (a cura di), *La pedagogia di genere: Percorsi di ricerca contemporanei* (pp. 35-48). Milano: FrancoAngeli.
- Demozzi S., Ghigi R. (2024). *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Milano: Mondadori Università.
- Dulbecco A. (2023). *Si è sempre fatto così! Spunti per una pedagogia di genere*. Roma: Tlon.
- Fernández E.G., Bedía R.C., Cerdá M.E. (2016). The media and the symbolic violence against women. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 818-832.
- Fondazione Libellula (2023). *La violenza di genere in adolescenza: Risultati e commenti della survey "Teen Community"*. In <<https://www.fondazioneibellula.com/it/ebook.html>> (ultima consultazione: 09/10/2024).
- Formby E. et alii (2020). What and how: Doing good research with young people, digital intimacies, and relationships and sex education. *Sex Education*, 20(6), 675-691.
- FoSE (2020). *National sex education standards: Core content and skill, K-12. Second edition*. In <<https://advocates-foryouth.org/wp-content/uploads/2020/03/NSES-2020-web.pdf>> (ultima consultazione: 09/10/2024).
- Furnham A., Voli V. (1989). Gender stereotypes in Italian television advertisements. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 33(2), 175-185.
- Gheno V. (2021a). *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*. Firenze: Effequ, Saggi pop (ebook).
- Gheno V. (2021b). *L'avventura dello schwa. Estratto dal libro Femminili singolari*. Firenze: Effequ, Saggi pop (ebook).
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine: L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Goldfarb E.S., Lieberman L.D. (2021). Three Decades of Research: The case for Comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 13-27.
- Goldstein A. (2020). Beyond porn literacy: drawing on young people's pornography narratives to expand sex education pedagogies. *Sex Education*, 20(1), 59-74.
- Granata A. (2024). *Ragazze col portafogli: Una pedagogia dell'emancipazione femminile*. Roma: Carocci.
- Gruppo CRC (2024). Educazione all'affettività e alla sessualità: Perché è importante introdurre la Comprehensive Sexuality Education nelle scuole italiane. In <<https://gruppocrc.net/educazione-allaffettivita-e-alla-sessualita-perche-e-importante-introdurre-la-comprehensive-sexual-education-nelle-scuole-italiane/>> (ultima consultazione: 09/10/2024).
- Healy-Cullen S. et alii (2024). What does it mean to be 'porn literate': Perspectives of young people, parents and teachers in Aotearoa New Zealand. *Culture, Health & Sexuality*, 26(2), 174-190.
- IPPF (2017). Deliver+Enable Toolkit: Scaling-up comprehensive sexuality education (CSE). In <https://www.ippf.org/sites/default/files/2017-07/IPPF_YOUTH_Toolkit%20002.pdf> (ultima consultazione: 09/10/2024).
- Kaufman M. (1999). *The seven P's of men's violence*. In <<https://michaelkaufman.com/articles-2/>> (ultima consultazione: 09/10/2024).
- Leonelli S. (2011). *La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1), 1-15.
- Litsou K. et alii (2021). Learning from pornography: Results of a mixed methods systematic review. *Sex Education*, 21(2), 236-252.
- Lo Zito B. (2022). *No significa No: Creare una cultura del consenso per combattere la cultura dello stupro*. Torino: Collana BokBlock, Eris (Ass. cult. Eris).
- Liodice I. (2023). Prevenire la violenza contro le donne attraverso l'educazione di genere. A partire dall'infanzia. *Civitas Educationis*, 43-57.
- Lopez A.G. (2023). On girls's bodies: new forms of violence in social media. *Women & Education*, 1(1), 51-54.
- Masullo G., Monaco S., Popolla M. (2023). Sessualità. In F. Corbisiero, M. Nocenzi (a cura di). *Manuale di educazione al genere e alla sessualità* (pp. 39-68). Torino: UTET.
- Nocenzi M. et alii (2023). Futuro. In F. Corbisiero, M. Nocenzi (a cura di), *Manuale di educazione al genere e alla sessualità* (pp. 283-309). Torino: UTET.
- Osservatorio JobPricing (2023). *Gender Gap Report 2023: Mercato del lavoro, retribuzioni e differenze di genere in Italia*. In <<https://www.jobpricing.it/project/gender-gap-report/>> (ultima consultazione: 09/10/2024).
- Panzeri M., Fontanesi L. (2021). *Educazione affettiva e sessuale di bambini e adolescenti*. Bologna: il Mulino.
- Pizzi E. et alii (2019). *Progetto "Studio Nazionale Fertilità": I risultati delle cinque indagini*. Roma: Istituto Superiore di Sanità.
- Pomicino L. (2018). Stereotipi e violenza di genere. La violenza nelle relazioni intime fra adolescenti. In P. Marmocchi, L. Raffuzzi, E. Strazzari (a cura di), *Percorsi di educazione affettiva e sessuale per preadolescenti: Il progetto «W L'amore»* (pp. 93-107). Trento: Erickson.
- Rothman E.F., Daley N., Alder J. (2020). A pornography literacy program for adolescent. *American Journal of Public Health*, 110(2), 154-156.
- Sabatini A. (1987). *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Presidenza del Consiglio dei ministri.
- Sady Doyle J.E. (2021). *Il mostruoso femminile: Il patriarcato e la paura delle donne*. Roma: Tlon.
- Santonnicolo F. et alii (2023). Gender and Media Representations: A Review of the Literature on Gender Stereotypes, Objectification and Sexualization. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(10).

- Save the Children (2024). *Report: Le ragazze stanno bene? Indagine sulla violenza di genere online in adolescenza*. In <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/le-ragazze-stanno-bene_1.pdf> (ultima consultazione: 09/10/2024).
- Scarcelli C.M. (2018). Pratiche digitali e culture sessuali giovanili. Gli adolescenti, il sexting e la pornografia. In P. Marmocchi, L. Raffuzzi, E. Strazzari (a cura di), *Percorsi di educazione affettiva e sessuale per preadolescenti: Il progetto «W L'amore»* (pp. 65-75). Trento: Erickson.
- Smith C. (2021). Putting Porn Studies (back) into Porn Literacy. *Synoptique*, 9(2), 160-182.
- Smith M. (2013). Youth Viewing Sexually Explicit Material Online: Addressing the Elephant on the Screen. *Sexuality Research & Social Policy*, 10(1), 62-75.
- Suzor N. *et alii* (2019). Human Rights by Design: The Responsibilities of Social Media Platforms to Address Gender-Based Violence Online. *Policy & Internet*, 11(1), 84-103.
- Tirocchi S., Lombardi R., Urciuoli C. (2023). Comunicazione e media. In F. Corbisiero, M. Nocenzi (a cura di), *Manuale di educazione al genere e alla sessualità* (pp. 207-249). Torino: UTET.
- Ulivieri S. (2016). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (2023). A partire dall'essere donne... . In AG. Lopez, G. Burgio (a cura di), *La pedagogia di genere: Percorsi di ricerca contemporanei* (pp. 21-28). Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (2018). International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach. In <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>> (ultima consultazione: 09/10/2024).
- Vagnoli C. (2021). *Maledetta sfortuna: Vedere, riconoscere e rifiutare la violenza di genere*. Milano: Fabbri Editori, Mondadori Libri S.p.A.
- Veglia F. (2004). *Manuale di educazione sessuale v. 1: Teoria e metodologia*. Trento: Erickson.
- WAS (2014). Dichiarazione dei diritti sessuali. In <<https://www.fissonline.it/pdf/DICHIARAZIONEDEIDIRITTISESSUALI2014.pdf>> (ultima consultazione: 09/10/2024).
- WHO (2010). Standards for sexuality education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. In <<https://www.bzga-whocc.de/en/publications/standards-for-sexuality-education/>> (ultima consultazione: 09/10/2024).



Alive!

How to Counter Femicide Starting from School

Vive!

Come contrastare il femminicidio a partire dalla scuola

Valentina Pagliai

PhD Student, Università Cattolica del Sacro Cuore, valentina.pagliai@unicatt.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The training of teachers and students is essential in combating femicide, a sadly widespread phenomenon deeply rooted in gender inequality and violence against women. Teaching gender equality and raising awareness of human rights from the early stages of education can shift mindsets and prevent violent behavior. For teachers, proper training allows them to recognize signs of abuse and intervene promptly, while also fostering an inclusive and respectful school environment. For students, targeted educational programs focused on participatory activities, which may include open discussions, interactive workshops, and expert testimonies, can help create a culture of non-violence and respect.

KEYWORDS

**Education, femicide, equality, inequality, respect.
Formazione, femminicidio, parità, disuguaglianze, rispetto.**

La formazione di docenti e studenti è fondamentale per contrastare il femminicidio, un fenomeno tristemente diffuso e profondamente radicato nelle disuguaglianze di genere e nella violenza contro le donne. Educare alla parità di genere e sensibilizzare sui diritti umani sin dalle prime fasi dell'istruzione può trasformare le mentalità e prevenire comportamenti violenti. Per i docenti, una formazione adeguata consente di riconoscere segnali di abuso e di intervenire tempestivamente, oltre a promuovere un ambiente scolastico inclusivo e rispettoso. Per gli studenti, programmi educativi mirati e incentrati su attività partecipative che possono includere discussioni aperte, *workshop* interattivi e testimonianze di esperti, possono contribuire a creare una cultura di non violenza e rispetto.

Citation: Pagliai V. (2024). Alive! How to Counter Femicide Starting from School. *Women & Education*, 4(2), 28-32

Corresponding author: Valentina Pagliai | valentina.pagliai@unicatt.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-04-24_06

Submitted: September 28, 2024 • **Accepted:** November 05, 2024 • **Published:** December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. What we mean when we talk about femicide: legal instruments

The 20th century will be remembered as the era of major achievements for women. Since 1975, with the new Family Law, which recognized equal parental rights for women, abolished patriarchy, and canceled the *ius corrigendi* (right to discipline), women have embarked on a path of emancipation. This journey has led them to become global citizens and assume leadership roles once thought unattainable (Ulivieri, 2015). However, the acquisition of new rights and leadership positions has not corresponded to the eradication of widespread and cross-sectional phenomena such as gender violence and femicide. Femicide, and violence against women in general, remains a topic of ongoing discussion, particularly regarding whether it requires a specific term for a violent act that presents in diverse forms and is, thus, not always easily recognizable. Some researchers and lawmakers focus solely on physical violence or sexual assaults involving penetration (DeKeseredy, Schwartz, 2001), arguing that including other types of abuse, such as psychological, verbal, or economic, makes it harder to pinpoint the causes (Gelles, Cornell, 1985, p. 23). However, this approach overlooks the fact that these forms of abuse can be just as damaging as physical violence: particularly psychological abuse, which can have a lasting impact on a woman's mental and emotional health (Adams, Sullivan, Bybee *et alii*, 2008). Femicide today refers to the intentional killing of a woman or girl, often by a partner or family member, as the most extreme manifestation of gender-based violence. The term emphasizes the systemic and structural nature of this violence, rooted in gender inequality and misogyny. The term femicide was coined in 1976 by South African criminologist D. E. H. Russell during the International Tribunal on Crimes Against Women held in Brussels. It refers to the killing of a woman as a woman, stressing that these crimes often stem from a patriarchal culture that discriminates against and oppresses women.

According to Russell and Caputi (1992), among the first scholars to develop the concept, femicide is “the killing of females by males because they are female” (p. 3). This concept has been expanded by authors such as Lagarde (2006), who emphasized that femicide includes not only the act of murder but also a set of behaviors and social structures that perpetuate violence against women. Volpato (2013) describes machismo as a persistent phenomenon tied to gender stereotypes that confine both men and women to rigid roles. Volpato argues that the psychological processes underlying machismo contribute to the subordination of women and manifest in various areas, such as work, politics, and media. Specifically, Italy is portrayed as a laboratory for a “new sexism”, characterized by a combination of traditional and modern elements that hinder progress toward equality. In this perspective, it is therefore clear that there is a need to promote an education aimed at preventing gender-based violence, emphasizing the importance of addressing gender stereotypes from childhood to counteract the cultural roots of violence (Altamura, 2014).

Countries that ratify CEDAW (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women, UN, 1979), commit to eliminating discrimination in laws, policies, and practices at the national level, promoting gender equality through effective legislative measures, ensuring equal rights for men and women in both public and private spheres, and dismantling gender stereotypes and traditional practices that perpetuate discrimination. A further step was taken within the UN framework with Agenda 2030, which ties gender equality (SDG 5) to quality education for all (SDG 4).

The World Health Organization (WHO) 2013 report titled «Global and Regional Estimates of Violence Against Women: Prevalence and Health Effects of Intimate Partner Violence and Non-Partner Sexual Violence» provides a global overview of violence against women. It focuses on both intimate partner violence and non-partner sexual violence. According to the report, approximately 1 in 3 women (35%) globally have experienced either physical or sexual violence by an intimate partner or sexual violence by a non-partner in their lifetime. Intimate partner violence is the most common form, with 30% of women worldwide having experienced physical and/or sexual violence from a partner. Such violence has significant consequences on physical, mental, sexual, and reproductive health.

On August 1, 2014, the Istanbul Convention came into force. Officially known as the Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence Against Women and Domestic Violence, this international treaty aims to prevent gender-based violence, protect victims, and punish perpetrators. The Istanbul Convention is the first legally binding international instrument to systematically address violence against women, stating that such violence constitutes a violation of human rights and a form of discrimination. States are obligated to protect women from multiple forms of discrimination. In particular, it promotes cultural changes to reduce gender stereotypes and encourage gender equality, and at article 14 it places strong emphasis on education and training to raise awareness among the public and professionals (teachers, healthcare workers, law enforcement) about gender-based violence.

The Convention also requires states to prosecute those who commit acts of domestic violence, rape, stalking, female genital mutilation, forced marriages, and other forms of abuse. States must ensure that violence against women cannot be justified by tradition, custom, or religious concepts. They also commit to adopting integrated and coordinated policies across public institutions (justice, healthcare, social services) to effectively combat gender violence, collaborating with civil society organizations, and involving the media to raise awareness.

The Istanbul Convention is particularly important because it establishes minimum standards for protecting women and addresses a broad range of violence forms, including domestic violence. Nonetheless, it represents a significant global step in combating gender violence, assigning specific responsibilities to states and focusing on victim protection and violence prevention. The Istanbul Convention also recognizes the importance of statistical data in shaping policies for the prevention and fight against violence against women: the data on homicides and femicides from the Italian Ministry of the Interior and the long historical series of data – available since 2002 – reaffirm the cultural roots of violence and highlight the necessity to develop appropriate policies. The first data on homicides committed in Italy in 2023, recently released by the Italian Ministry of the Internal Affairs, indicate a slight increase in cases of intentional homicide, rising from 322 in 2022 to 330 in 2023. While the number of homicides involving men increased, the number of women killed decreased, from 126 in 2022 to 120 in 2023 (Gazzelloni, 2024).

Analysis over the years has consistently shown that over half of the homicides of women are committed by a partner or ex-partner, and around 20% by other relatives. This means that about 4 out of 5 femicides occur within the family context, either within the immediate family or extended family. These statistics highlight the domestic nature of the violence faced by women, reaffirming the need for targeted policies that address family-based violence and gender-based violence more broadly.

2. Prevention: The Key

Preventing gender-based violence and femicide in schools is a fundamental educational process aimed at promoting respect, gender equality, and combating stereotypes that perpetuate discrimination and violence. These interventions focus on educating young people to recognize violent or sexist behavior and develop relationships based on mutual respect and equality (Ulivieri, 2007; Gamberi, Maio, Selmi, 2010; Biemmi, Mapelli, 2023).

International regulations on combating femicide and gender-based violence emphasize prevention, especially in schools. In Italy, with the introduction of Law No. 92 of August 20, 2019 on civic education, international regulations – alongside the observance of international awareness days – have entered classrooms, requiring teachers to acquire new knowledge and skills to combat such an insidious and widespread phenomenon. Article 8 of Law 92/2019 encourages schools to collaborate with public and private entities to raise awareness, fostering emotional and sexual education programs. These programs teach students the value of mutual respect, equality, and consent in relationships. The aim is to help students recognize and manage their emotions in a healthy way, learning to resolve conflicts without resorting to violence.

The introduction of perspectives like Social Emotional Learning (SEL) – an educational process that helps children, adolescents, and adults develop essential emotional, social, and relational skills – provides a solid foundation for life. SEL promotes the ability to recognize and manage one's emotions, build positive relationships, make responsible decisions, and act ethically and constructively. Through SEL, projects can be designed to promote skills such as assertive communication, anger management, empathy, and conflict resolution, which are crucial in preventing violent behavior. Introducing the SEL perspective in gender violence prevention programs can increase awareness and equip students with tools to build respectful relationships (Cahill, Kern, Dadvand *et alii*, 2019). In SEL education can also be included, particularly teacher and educator training as a tool to deconstruct gender stereotypes that fuel violence against women (Ulivieri, 2007, 2015).

Attention to gender-based violence by young people and the school community has also intensified due to social media and the speed at which news spreads. The femicides of Giulia Cecchettin and Giulia Tramontano¹, tragically emblematic of rising gender violence, highlight the urgent need for both legislative and educational interventions to prevent violence against women. Their deaths not only underscore the vulnerability of women in intimate violence situations but also reveal the lack of adequate prevention and protection systems. These cases demonstrate the urgency of raising societal awareness and promoting educational programs that build relationships grounded in respect and gender equality from an early age.

Educating for active and conscious citizenship, as outlined in Law 92/2019, including through international charters and the proper use of digital tools, can involve classroom activities – either with or without expert assistance – that engage students in analyzing news online, examining the language used, evaluating media narratives, reflecting on social media reactions, deconstruction of gender stereotypes, recognition of sexist dynamics, and reference to patriarchal culture. This encourages critical thinking about the causes and dynamics of gender violence and femicide, teaching students how to recognize the roots of violence and implement strategies to counteract it.

1 Giulia Tramontano, 29, was murdered on May 27, 2023, in Senago, Milan, by her partner, Alessandro Impagnatiello, while she was seven months pregnant. Giulia Cecchettin, 22, was killed on November 12, 2023, in Porto Viro, Rovigo, by her ex-boyfriend, Filippo Turetta. The murder occurred after Giulia had decided to end the relationship, which had already been marked by abuse and violence.

3. Continuous Training in Schools: The Power of Example

It is essential that teachers and school staff receive specific training to recognize signs of gender-based violence, sexual bullying, or domestic abuse (Gilligan, 2001; Jones, 2020; Brömdal, Zavros-Orr, Lisahunter *et alii*, 2021). Educators must be able to intervene appropriately and offer support to victims, also through the Whole School Approach, an educational strategy aimed at promoting a positive, inclusive, and safe school environment for all students, involving the entire school community (Ging, Ringrose, Milne *et alii*, 2024). This approach, based on cooperation and coordination among students, teachers, school staff, families, and local communities to promote the holistic development of each individual, improve socio-emotional well-being, and create a school culture that fosters personal and academic growth, can be effective in intercepting, recognizing, and combating various forms of violence that students may fall victim to. Educators must promote an inclusive, safe, and prejudice-free school climate where all students feel respected and valued, regardless of their gender.

In an experiment lead in Cleveland area schools, 123 sixth and seventh grade classrooms were randomly assigned to one of two five-session curricula addressing gender violence/ sexual harassment (GV/SH) or to a no-treatment control. Three-student surveys were administered. Students in the law and justice curricula, compared to the control group, had significantly improved outcomes in awareness of their abusive behaviors, attitudes toward GV/SH and personal space, and knowledge (Taylor, Stein, Burden *et alii*, 2014).

Additionally, organizing meetings with families to raise awareness about the importance of gender equality education and the prevention of violence is crucial (Altamura, 2014). Parents play a key role in reinforcing positive messages received at school and in monitoring any changes in their children's behavior that may indicate emotional distress or violence they have experienced. Since much gender-based violence also manifests in the digital world, through cyberbullying or the non-consensual distribution of intimate images (revenge porn), both teachers and students need to be trained on the risks of these dynamics and the importance of respect, even online.

However, training should not focus solely on the negative, such as presenting cases of femicide. Instead, it should highlight positive role models, people and organizations fighting to change the cultural system that, often unconsciously, justifies or perpetuates behaviors that can escalate into violence.

Inviting individuals who can serve as examples of respect and gender equality, such as men and women who actively promote equality in their careers or personal lives, can help students see alternatives to traditional gender roles². An effective activity promoted by Robert F. Kennedy Human Rights Italia in middle and high schools involves simulating couple life to reflect on gender stereotypes. The class is divided into pairs, regardless of whether they are male-female, male-male, or female-female. The couples are then asked to imagine being married, living together, or being roommates, choosing whatever jobs they desire or opting not to work. They are tasked with sharing their day at the end of the evening, considering everything that needs to be done (grocery shopping, paying bills, managing children if there are any, etc.). At the end of the activity, a debriefing session is conducted to analyze the situations. It is noted that in female-female and male-male couples, there tends to be a substantial balance in the workload. In contrast, in male-female couples, there is a tendency for females to take on a larger share of care-giving and household management tasks, often at the expense of their personal and professional fulfillment.

This issue cuts across social and cultural factors. Consider the alarming data on the gender gap in financial literacy (OECD, 2024), which highlights a dramatically high number of girls and women with little awareness of the importance of economic independence and the financial tools available to them. For this reason, the structure of the new civic education law can serve as a valuable tool to spark reflection on the difficult path toward achieving gender equality, drawing on international legislation and third-sector organizations for participatory activities that allow students to put into practice what they learn in the classroom and change their attitudes.

Conclusions

Preventing gender-based violence and femicide and deconstructing gender stereotypes in schools requires an integrated approach involving education, awareness, and concrete action (Murray & Graves 2013). It is necessary to train both students and teachers, involve families, and create safe school environments that promote respect, equality, and the recognition of human rights. The example of Marina Pisklakova, which Robert F. Kennedy Human Rights Italia brings to schools through the manual *Speak Truth to Power – Coraggio senza confini*, along with par-

2 One such example is Marina Pisklakova, a Russian activist and current board member of Vital Voices, whose story is told in Kerry Kennedy's book *Speak Truth to Power*. Marina Pisklakova, an engineer, was not a victim of violence but became aware of it through the story of a friend whose husband routinely beat her. When Marina suggested that her friend leave him and report him to the authorities, her friend replied that she didn't know where to go or how to survive. Since then, Pisklakova founded ANNA, the first anti-violence center for women in Russia, demonstrating how it is not necessary to be a victim of violence to take action and showing how economic factors play a fundamental role in preventing many women from reporting abuse.

participatory activities on gender equality, the value of consent (Brian, 2020), and stereotypes, helps teachers and students reflect on attitudes and biases that convey a message of gender inequality and power asymmetry, focusing attention on their own attitudes and encouraging them to change.

In this perspective, gender-sensitive language also plays a crucial role. Helping students, starting from primary school, to reflect on how certain adjectives or actions – as well as some professions – are, in the collective imagination, attributed to one gender rather than being considered neutral can lead, through the involvement of the entire educational community via the Whole School Approach, to a substantial shift in attitudes. This shift is essential for creating an environment that is truly equal and inclusive, not just within the school but in society as a whole.

References

- Adams A.E., Sullivan C.M., Bybee D. *et alii* (2008). Development of the scale of economic abuse. *Violence Against Women*, 15, 563-588.
- Altamura A. (2014). *La violenza di genere. Un problema educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- ANNA - National Center for Prevention of Violence. <https://www.facebook.com/anna.center.ru/>
- Biemmi I., Mapelli B. (2023). *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Milano: Mondadori Università.
- Brian R. (2020). *Dai un bacio a chi vuoi tu. I confini personali, il rispetto e il consenso spiegati a mio figlio*. Milano: De Agostini.
- Brömdal A., Zavros-Orr A., Ishaq, Hand K., Hart B. (2020). Towards a whole-school approach for sexuality education in supporting and upholding the rights and health of students with intersex variations. *Sex Education*, 21(5), 568-583.
- Cahill H., Kern M. L., Dadvand B. *et alii* (2019). An Integrative Approach to Evaluating the Implementation of Social and Emotional Learning and Gender-Based Violence Prevention Education. *International Journal of Emotional Education*, 11 (1), 135-152.
- Council of Europe (2014). *The Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence (The Istanbul Convention)*. In <https://www.coe.int/en/web/istanbul-convention>
- Dekeseredy W. S., Schwartz M.D., Godenzi A. (2001). Toward a gendered social bond/male peer support theory of university woman abuse. *Critical Criminology*, 01, 10 (1), 1-16.
- Gamberi C., Maio M., Selmi G. (2010). *Educare al genere: riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Gazzelloni (Ed.). (2024). *Commissione Parlamentare d'inchiesta sul femminicidio, nonché su ogni forma di violenza di genere. Audizione dell'Istituto Nazionale di Statistica*. Roma: ISTAT.
- Gelles R.J., Cornell C.P. (1985). *Intimate violence in families*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gilligan J. (2001). *Preventing Violence*. London: Thames & Hudson.
- Ging D., Ringrose J., Milne B. *et alii* (2024). Moving beyond masculine defensiveness and anxiety in the classroom: exploring gendered responses to sexual and gender based violence workshops in England and Ireland. *Gender and Education*, 36(3), 230-247.
- Kennedy K. (2000). *Speak Truth to Power. Human Rights Defenders Who Are Changing Our World*. New York: Umbrage Editions.
- Lagarde M. (2006). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Mexico City: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2019). *Legge 20 agosto 2019, n. 92. Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
- Murray C. E., Graves K. N. (2013). *Responding to Family Violence: A Comprehensive, Research-Based Guide for Therapists*. London: Routledge.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development - OECD (2024). *OECD/INFE survey instrument to measure digital financial literacy*. In <https://web-archiv.e.oecd.org/temp/2024-05-14/676868-OECD-INFE-survey-instrument-digital-financial-literacy.pdf>
- Renzetti C.M. (2008). Feminist theories of interpersonal violence. In C.M. Renzetti, J.L. Edleson (Eds.). *Encyclopedia of interpersonal violence* (pp. 271-272). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robert F., *Kennedy Human Rights Italia*. www.rfkitalia.org
- Russell D. E. H., Caputi J. (1992). *Femicide: The politics of woman killing*. Farmington Hill: Twayne Publishers.
- Taylor B., Stein N., Burden F. (2010). The effects of gender violence/harassment prevention programming in middle schools: A randomized experimental evaluation. *Violence Victims*, 25, 2010, 202-223.
- Ulivieri S. (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini Scientifica.
- Ulivieri S. (Ed.) (2015). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: Franco Angeli.
- United Nations (1979). *Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women (CEDAW)*. In <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/>
- United Nations (2015). *The 2030 Agenda for Sustainable Development*. In <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Vital Voices, <https://www.vitalvoices.org/about/>
- Volpato C. (2013). *Psicologia del maschilismo*. Milano: FrancoAngeli.
- World Health Organization (WHO). (2013). *Global and Regional Estimates of Violence Against Women: Prevalence and Health Effects of Intimate Partner Violence and Non-Partner Sexual Violence*. In <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564625>.



(S)parlare delle donne nel web sociale: l'*hate speech* sessista e le sfide per la Cittadinanza onlife

Speaking ill about women on the social web: sexist hate speech and the challenges for Onlife Citizenship

Stefano Pasta

Ricercatore, Università Cattolica del Sacro Cuore, stefano.pasta@unicatt.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Hate speech targeting women consists of cultural elements that have been internalized and accepted through a long-term process. At the same time, digital communication dynamics bring some novelties in the selection of targeting. Relevant phenomena in this regard include fast thinking in social web, trivialization of content, the emergence of new standards of knowledge mediation (algorithmic logic), emotional illiteracy and the spiral of silence. Sexist hate speech should be interpreted as a media-educational challenge within the framework of Onlife Citizenship, educating “spectators” in both consumption and production. In this context, projects that utilize Peer & Media Education prove to be effective, especially among younger people.

KEYWORDS

Hate Speech, Sexist Hate, Social Web, Onlife Citizenship, Peer&Media Education.
Hate speech, odio sessista, web sociale, Cittadinanza onlife, Peer&Media Education.

L'*hate speech* che prende di mira le donne è costituito da elementi culturali introiettati e accettati nel nostro “senso comune” da un processo di lungo periodo. Al tempo stesso le dinamiche comunicative del digitale comportano alcune novità nell'elezione a bersaglio. Sono rilevanti fenomeni come il pensiero veloce, la banalizzazione dei contenuti, l'affermarsi di nuovi canoni di mediazione del sapere (le logiche algoritmiche), l'analfabetismo emotivo, la spirale del silenzio. L'*hate speech* sessista va interpretato come sfida mediaeducativa nella prospettiva della Cittadinanza onlife, educando gli “spettatori” al tempo stesso alla fruizione e alla produzione; in questo quadro, specialmente tra i più giovani, si rivelano efficaci i progetti che ricorrono alla Peer&Media Education.

Citation: Pasta S. (2024). (S)parlare delle donne nel web sociale: l'*hate speech* sessista e le sfide per la Cittadinanza onlife. *Women & Education*, 2(4), 33-39.

Corresponding author: Stefano Pasta | stefano.pasta@unicatt.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-04-24_07

Submitted: September 30, 2024 • **Accepted:** November 11, 2024 • **Published:** December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Premesse all'interpretazione dei fenomeni d'odio nella società postdigitale

Gli *Hate Studies* indicano quel campo di ricerca interdisciplinare internazionale (Sellars, 2016; Schweppe, Perry, 2022; Guillén-Nieto, 2023) che unisce gli interessi di ricercatori, politici, esperti dell'educazione e della comunicazione, attivisti dei diritti umani, responsabili di ong; collocandosi in tale ambito, questo saggio affronterà il discorso d'odio (*hate speech*) verso le ragazze e le donne focalizzandosi sul web sociale, ossia lo spazio caratterizzato dalla coautorialità degli spettatori (*prosumer*) nella fruizione e produzione di flussi comunicativi e sociali, chiedendosi quali aspetti di novità il digitale comporti rispetto ai processi di elezione a bersaglio radicati nel nostro background culturale.

Innanzitutto, occorre condividere tre premesse. La prima propone di interpretare lo spettro di pregiudizi, insulti sessisti, atti violenti dell'odio verso le ragazze in uno scenario "postdigitale" (Pasta, Zoletto, 2023): con questo termine si indica l'urgenza di pensare all'esistenza, alle relazioni e alla cultura dopo che il digitale le ha ridefinite in profondità. Postdigitale non indica dunque la vita dopo il digitale, ma piuttosto tematizza le conseguenze del digitale che non è più una novità, dal momento che viene notato per la sua assenza e non più per la sua presenza (Jandric, MacKenzie, Knox, 2023). Anche i fenomeni d'odio sessisti sono postdigitali, ossia spesso caratterizzati da una continua ibridazione tra online e offline e dall'aumento della forza di impatto "onlife" (Floridi, 2017). Poiché le parole hanno un peso, l'uso nella lingua italiana di "virtuale" contrapposto a "reale" veicola la pericolosa idea – una pedagogia popolare implicita (Pasta, 2018) – che le azioni nel digitale, in questo caso l'odio sessista, siano "altro" rispetto al reale, un po' meno reali, e dunque questo permetta un atteggiamento meno attento alle conseguenze di ciò che facciamo.

La seconda premessa ricorda che le forme più violente di odio, che nel caso delle donne arrivano al femminicidio, sono l'esito di processi che nascono da pregiudizi e conflitti apparentemente naturali. Pertanto, i percorsi che portano all'odio vanno interpretati, anche per il web, come processi gradualisti che si svolgono lungo una scala di comportamenti, che comincia con insulti, derisioni, minacce verbali, linguaggio sessista, per procedere in discriminazioni, poi in violenza fisica e persecuzione, fino agli *hate crimes*; è l'insegnamento sui meccanismi di elezione a bersaglio che traiamo dalla Shoah e che è ben espresso dalla "Piramide dell'odio", uno strumento interpretativo nato nell'ambito dell'Anti-Defamation League per indicare la gradualità dell'elezione a bersaglio (Pasta, 2022a) e utilizzato anche dalla Commissione "Jo Cox" sull'intolleranza, la xenofobia, il razzismo e i fenomeni di odio (2017) del Parlamento italiano. Rischia di essere poco efficace parlare solo di un femminicidio "isolato", poiché è troppo facile prenderne le distanze, darne un giudizio negativo e non sentirsi chiamati in causa; al contrario, quell'esito estremo va affrontato come soglie che si passano e tabù che si abbattono (le fasce della piramide), in un clima culturale che tende ad accettare un substrato culturale deresponsabilizzante verso la presa di mira (Pasta, 2020).

Infine, la terza premessa rileva come l'*hate speech* presenti un ampio spettro di significati (Cohen Almagor, 2015), tanto che possiamo parlare di una categoria "ambigua ma utile". Gli elementi di ambiguità sono dati dall'ambivalenza definitoria secondo le differenti discipline – giuristi e pedagogisti, psicologi e storici, informatici e sociologi hanno prospettive diverse sul fenomeno –, pur a fronte di una generale comprensione del suo significato (chiunque ha un'idea di che cosa intendere per "odio"); inoltre, è un fenomeno sociale a cui concorrono diverse reti cerebrali, tanto che gli studi neuroscientifici, mentre identificano con maggiore precisione le aree del nostro cervello deputate all'aggressività, rabbia o istinto di violenza, per quanto riguarda l'odio parlano di un assemblaggio di emozioni (Santerini, 2021). Allo stesso tempo, tuttavia, l'*hate speech* è una categoria "utile" per diverse ragioni: include la galassia degli "anti", degli "ismi", delle "fobie" (antisemitismo, antiziganismo, omofobia, sessismo, islamofobia...), ma anche l'elezione a bersaglio di un singolo simbolo di "qualcosa"; cfr. Pasta, 2021a); unisce una scala di comportamenti differenti (da lievi a gravi); indica le caratteristiche comuni di differenti *flame wars*, permettendo di cogliere la prospettiva intersezionale (Hancock, 2016; Pasta, 2021b) sempre più centrale negli *Hate Studies*.

Questo aiuta a capire come l'odio sia un fenomeno complesso e multidimensionale, e come sia difficile individuarlo e determinarne i contorni a livello sociale o giuridico (Pasta, 2021c). Risulta molto importante richiamare la Raccomandazione CM/Rec(2022)16, approvata il 20 maggio 2022 dal Consiglio dei Ministri del Consiglio d'Europa, che divide l'*hate speech* (anche quello sessista) in tre categorie differenti, ciascuna delle quali richiede risposte e misure diverse:

- incitamento all'odio illegale soggetto a responsabilità penale;
- incitamento all'odio illegale che non raggiunge la soglia della responsabilità penale, ma è soggetto a responsabilità civile o amministrativa;
- incitamento all'odio che non comporta "una responsabilità penale, civile o amministrativa, possono ciononostante provocare o amplificare i pregiudizi, l'intolleranza e l'odio, suscitare preoccupazioni in termini di tolleranza, civiltà, inclusione e rispetto dei diritti altrui, e minacciare la coesione sociale e la stabilità democratica" (CoE, 2022, p. 20).

La scelta di includere nella definizione del fenomeno anche questo terzo livello, che potremmo chiamare “della cittadinanza”, riporta al centro della riflessione la prospettiva educativa, chiedendo di intervenire anche in quei casi in cui il problema non ha rilevanza penale ma rivela un substrato culturale di prevaricazione e discriminazione verso le ragazze (Granata, 2024), o disinibizione tossica, ossia il fenomeno per cui esprimersi in modo “senza vincoli” sfocia nella propensione ad agire in modo più violento, usando un linguaggio più aggressivo del normale e rendendo accettabile socialmente l’odio.

Queste tre premesse sono state alla base anche del progetto “Digit.ALL – Young Digital Advocates come attori del cambiamento: per una cultura contro il discorso d’odio verso le donne online e offline” (2019-2020), realizzato in quattro scuole superiori di Milano e Torino dal Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell’Università Cattolica (Pasta, Santerini, 2021): l’azione mediaeducativa ha coinvolto 15 classi (oltre 300 studenti), con forti differenze tra di loro (contesti socioeconomici e indirizzi di studio differenti, rapporto numerico maschi-femmine...), e nasceva in applicazione della *Convenzione di Istanbul del Consiglio d’Europa sulla prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e la violenza domestica*, declinata facendo emergere le diverse fasce della Piramide dell’odio (dagli stereotipi sessisti al femminicidio), soprattutto nel rapporto tra coetanei, svelando i legami tra manifestazioni online e offline. Nei prossimi paragrafi si analizzeranno i discorsi d’odio rispetto alle caratteristiche della loro manifestazione nell’ambiente digitale (§2) e ai nuclei tematici dei contenuti (§3); l’interpretazione proposta deriva da precedenti studi di etnografia virtuale (Pasta, 2018; 2022b), dall’analisi di un corpus di casi di odio verso le ragazze reperite dai ricercatori o segnalati dalle studentesse e dagli studenti nell’ambito di Digit.ALL e dal confronto in focus group con insegnanti ed educatori dei territori del progetto. Infine (§4), queste manifestazioni d’odio saranno rilette come sfida mediaeducativa nel quadro della Cittadinanza onlife, con la proposta di ricorrere alle metodologie di Peer&Media Education.

2. Caratteristiche del discorso d’odio online

A partire da messaggi d’odio coprodotti da coetanei (14-19 anni), si richiameranno ora alcune caratteristiche del digitale che facilitano la diffusione dell’odio sessista. Innanzitutto va evidenziata la pretesa di “non essere presi sul serio”: come hanno risposto via social network tanti giovani, contattati poiché avevano partecipato a performances d’odio, “era una battuta”, oppure “mi stai prendendo troppo sul serio”. Peccato che online avessero appena invitato allo stupro di una coetanea, o a “dare una lezione alla terrorista”, riferendosi ad una ragazza velata della scuola. Dal momento che il fatto era avvenuto nel “virtuale”, sarebbe stato meno “reale” e quindi avrebbe giustificato un atteggiamento deresponsabilizzato. In realtà, si è detto che il web è realtà aumentata e, soprattutto, proprio battute e atti apparentemente meno gravi e non strutturati in ideologie permettono di “liberare” parole e idee d’odio, ne facilitano l’accettazione sociale e preparano il terreno fertile per forme più intense di odio.

Un fattore a cui prestare attenzione è la velocità 2.0, ovvero la tendenza per cui aumentano nel digitale le decisioni che si prendono in base al sistema veloce e intuitivo, che lo psicologo Daniel Kahneman (2012) chiama “sistema 1” e contrappone a quello lento e razionale (“sistema 2”). Questa organizzazione dell’euristica, ovvero delle modalità con cui prendiamo le decisioni, ci consente di eseguire con facilità operazioni complesse, ma può anche essere fonte di errori sistematici (*bias*), quando l’intuizione si lascia suggestionare dagli stereotipi e la riflessione è troppo pigra per correggerla. Ciascuno di noi è molto più impulsivo (e molto meno riflessivo) di quanto si pensi, sia offline, sia online; tuttavia, in quest’ultimo ambiente, la mente è ancora più spinta a ricorrere al sistema 1, tra *like*, domande incalzanti, condivisioni e video virali, necessità di cliccare e selezionare in velocità per rispondere al sovraccarico informativo determinato sui social media dalle notifiche dei profili seguiti, la cui produzione supera quelli che si riescono a leggere. È l’esperienza che un utente vive nei social: non è possibile valutare in modo riflessivo tutti i contenuti dei profili con cui sono collegato (quindi già selezionati secondo un criterio di affinità) di fronte allo scorrere del *newsfeed*¹, ma in maniera intuitiva occorre scegliere quali contenuti ignorare, quali approfondire, a quali cliccare “mi piace”, magari senza neppure aprirli. Toni forti, immagini di impatto e frasi shock sono elementi efficaci nel catturare l’attenzione. Quanto all’odio online verso le ragazze, la velocità 2.0 sottolinea la potenzialità di orientare l’impatto emotivo verso cliché, stereotipi e immagini conformiste. “L’ho fatto senza pensarci”, è la frase spesso ripetuta da adolescenti autori di performances d’odio.

Altro elemento da considerare è che la logica algoritmica del web sociale è segnata dalla personalizzazione dei contenuti e dalla soggettivizzazione della cultura, di fatto introducendo nuove modalità di mediazione e di trasmissione del sapere (Ferrari, Pasta, 2023). In uno spazio segnato dal sovraccarico informativo, ossia da un altissimo numero di elementi scambiati (video, testi, immagini, meme, articoli...), le società del web, tramite l’algoritmo e la profilazione dei dati personali, cercano di prevenire non solo le risposte ma anche le domande che l’utente si pone online (Cristianini, 2024; Pasta, 2024a). Così camere d’eco (*echo chambers*) e filtri tendono a farci muovere

1 Indica il flusso in cui gli utenti visualizzano i contenuti pubblicati dai propri contatti.

entro convinzioni già acquisite: i social network e i motori di ricerca non selezionano notizie e contenuti, né suggeriscono amicizie e legami, allo stesso modo per tutti gli utenti, ma li filtrano a secondo dei loro gusti, rinforzando ciò di cui sono già convinti come nel caso dei pensieri maschilisti o di disparità tra i sessi, a scapito dell'allargamento dei punti di vista. Allo stesso modo, se visualizzerà pagine sessiste, l'algoritmo gli proporrà – immediatamente – di seguirne altre con tendenze analoghe. Con *filter bubble* (bolla filtro) – in questo caso, ad esempio, di gruppi in cui il pensiero sessista è accettato e “normale” – si intendono le bolle di gusti e preferenze, che filtrano il reale secondo tale criterio e favoriscono la polarizzazione delle opinioni nei social, interpretando ogni evento attraverso il bivio dentro/fuori, favorevole/contrario, con me/contro di me (effetto bivio).

La facilità con cui nel web aumenta l'intensità dei discorsi d'odio è legata anche all'analfabetismo emotivo: le ricerche neuroscientifiche (Riva, 2010) mostrano che, nel momento in cui l'interazione mediata sostituisce la fisicità del corpo, attiviamo meno meccanismi di simulazione corporea (neuroni specchio) per attivare empatia e metterci nei panni dell'altro, vivendo così emozioni forti ma disincarnate. Il soggetto è così privato di un punto di riferimento nel processo di apprendimento e comprensione delle emozioni proprie e altrui. Questa tendenza può favorire l'incitamento all'odio ed è detta analfabetismo emotivo, fenomeno caratterizzato da tre elementi: l'assenza di consapevolezza, e quindi di controllo, delle proprie emozioni e dei comportamenti associati; la mancanza di consapevolezza delle ragioni per le quali si prova una certa emozione; l'incapacità di relazionarsi con le emozioni altrui e con i comportamenti che ne scaturiscono.

Inoltre, la spirale del silenzio e i nuovi canoni di autorevolezza sono due fenomeni che possono facilitare la propagazione di casi d'odio. La prima è una teoria proposta dalla sociologia ben prima dell'affermazione del digitale (Noelle-Neumann, 2002), a proposito dell'oscuramento delle opinioni minoritarie nella comunicazione di massa. È l'idea che la maggior parte delle persone, quando percepisce di avere un'opinione diversa dalla maggioranza, si rifugia nel silenzio. Le persone hanno sempre un'opinione su quale sia la tendenza maggioritaria e, subendo la paura dell'isolamento, tendono a tacere la propria opinione se differente. Rispetto alla disuguaglianza tra i sessi, il nostro bagaglio culturale fa i conti con le “convinzioni” secolari che il maschilismo ha riprodotto e che quindi fa spesso, “intuitivamente”, optare per confermare gli stereotipi e i pregiudizi sui sessi. Alcuni studi (Hampton et al., 2014) mostrano che, nel web, il ruolo della spirale del silenzio è ancora più forte: non si vuole lasciare tracce digitali delle proprie opinioni minoritarie, dato che si teme di poterne essere danneggiati socialmente, e si risente fortemente della pressione di conformità e del desiderio di essere popolari.

3. Nuclei tematici dell'odio verso le ragazze

Quanto agli aspetti contenutistici dei discorsi d'odio online verso le ragazze, sono stati individuati tre nuclei tematici, che hanno quasi sempre – esplicitamente o meno – a che fare con il sesso e con il disprezzo, la degradazione e la personalizzazione.

Il primo fa riferimento all'onore maschile e alla pretesa di sottomissione femminile: si tratta del senso di proprietà per cui l'uomo dispone della donna, che ha alla base la cultura dell'onore maschile (Appiah, 2011) e che, in modo ora inconscio ora esplicito, caratterizza le società patriarcali. Online, un esempio è il senso di possesso fisico e psicologico dei ragazzi verso le loro fidanzate, che assume la forma di violenza simbolica non per forza accompagnata da costrizione fisica. Riemergono comportamenti di dominio maschile che varie ragazze, specie se deprivate affettivamente, subiscono passivamente e che a volte diventano un elemento di passaggio verso la violenza vera e propria. Tra le giovani con famiglie immigrate che provengono da società più maschiliste, si registra talvolta un conflitto manifestato dalla contesa simbolica sull'abbigliamento e i comportamenti verso l'altro sesso (Acocella, Pepicelli, 2015; Cuciniello, Pasta, 2020). Nel web, tuttavia, per la maggioranza delle adolescenti il corpo esibito e provocante è la norma, non l'eccezione, ma il compagno, fidanzato, fratello non si vergogna più come un tempo di una donna accanto “svestita” e piacente, ma anzi ne è orgoglioso. Il messaggio, però, è che comunque quella bellezza o comunque quella capacità seduttiva *gli* appartiene. Si assiste così a una riedizione, anche tra gli adolescenti, del possesso maschile in cui l'onore sociale si mischia alla fragilità psicologica. Dunque, da un lato, si registra la sopravvivenza del dominio nelle sue forme più tradizionali e antiche, con la centralità del tradizionale tema della reputazione (“cosa si dirà in paese?”) collocato però nella piazza virtuale e con adolescenti, indipendentemente dal genere, che si sentono in balia dei giudizi degli altri. Dall'altro, questo si mischia al tema attuale della perdita dell'autocontrollo, dell'impulsività e dell'eccesso emotivo, su cui le relazioni online hanno prodotto delle conseguenze.

Un secondo nucleo tematico viene associato alla precocizzazione sessuale indotta a diversi livelli (media, pubblicità, consumi, abbigliamento) dal mercato, che sfrutta lo sguardo maschile e che arriva a sdoganare un'aggressività feticistica (Giomi, Magaraggia, 2017). Si fa riferimento a quelle *flame wars* che nascono attorno a un messaggio conformista di esibizione seduttiva, rivolto agli uomini (conquistami) e alle altre donne (ammirami e invidiami), che nei social si propaga quotidianamente attraverso corpi apparentemente disinibiti, abbigliamenti provocanti, volgarità diffusa, sesso scorporato dall'affettività. Nei casi analizzati, da parte dei ragazzi, si verifica un'analoga ricerca di identità maschile che avviene però nelle forme spesso più desuete e tristi del sessismo tradizionale: fem-

mina come preda, maschio come cacciatore. La dinamica che si scatena è equivoca e distruttiva: provocazione spesso inconsapevole da parte delle ragazze, disprezzo e diffamazione in risposta da parte dei maschi. La violenza online è così spesso motivata dalla paura di adolescenti maschi e femmine di perdere la reputazione davanti ai loro coetanei: la risposta aggressiva caratterizzata dal disprezzo e dalla degradazione è quasi sempre mischiata alla ricerca di identità da ambo i sessi in un periodo delicato di transizione della loro vita.

Un terzo nucleo tematico fa riferimento alle forme di odio online verso le ragazze che vivono già un elemento di potenziale fragilità, poiché appartenenti ad altri gruppi di minoranza e dunque sono esposte alla violenza intersezionale (Pasta, 2021b), o perché hanno aspetti fisici del corpo non conformi ai canoni. Anche se sia maschi sia femmine sono esposti al *body shaming* (le critiche, lo scherno e gli insulti diretti all'aspetto fisico delle persone), le ragazze ne sono molto più vittime. Si scatenano vere e proprie campagne di dileggio verso le più fragili, con problemi psicologici, difetti fisici, troppo grasse o troppo magre, o comunque non perfette come i modelli vincenti impongono. Dietro gli attacchi c'è una ricerca di conformismo che porta ad aver paura del contagio della debolezza e della fragilità.

4. La risposta mediaeducativa

Con la finalità del contrasto dell'odio verso le ragazze, i laboratori con le classi delle scuole superiori coinvolte nel progetto Digit.ALL sono stati realizzati in tre fasi: l'emersione dei temi e l'analisi critica di prodotti dei consumi mediatici digitali per disvelare stereotipi e pregiudizi sessisti; la costruzione di materiali con differenti formati comunicativi e stili espressivi (canzone rap, video di TikTok, la riproduzione di scambi via WhatsApp, locandine e immagine grafico-pubblicitarie, componimenti poetici, meme); la creazione e la diffusione di una campagna social tramite una pagina Instagram e la realizzazione di una mostra su pannelli fisici con gli stessi artefatti. Tutte queste fasi sono basate sul protagonismo delle ragazze e dei ragazzi e delle loro realizzazioni (produzione e scelta degli artefatti, decisione del nome della campagna social e produzione del logo, diffusione online...) e sul ricorso – tanto nell'analisi quanto nella produzione – di prodotti mediatici vicini agli usi quotidiani dei giovani.

Si rimanda ad altra sede (Pasta, 2023) l'analisi di come, attraverso le tecniche di Peer&Media Education (Ottolini, Rivoltella, 2014), tale percorso abbia sfruttato le logiche partecipative, inclusive e creative del web sociale. Qui si sottolinea come una risposta mediaeducativa promuova competenze digitali di impegno e attivismo (Pasta, 2024b) in un "terzo spazio" digitale (Potter, McDougall, 2017). I partecipanti a Digit.ALL, infatti, co-creano prodotti artistici digitali e si connettono con i pari nel web sociale per condividere narrative dalle loro prospettive situate e dai loro vissuti.

Da un punto di vista formativo questo "terzo spazio" di produzione utilizza la diffusa propensione dei giovani al consumo mediale e all'uso del digitale come punto di partenza per tre processi:

- sviluppare conoscenze che permettano di stratificare e rendere più complessi i contenuti di un prodotto o di un ambiente mediale;
- attivare competenze di utilizzo che facilitino la capacità di variare le strategie di uso e di produzione di contenuti comunicativi e narrativi;
- promuovere la consapevolezza dei rischi e al contempo delle potenzialità strategiche di utilizzo dei media e degli ambienti digitali per articolare ed esprimere la propria prospettiva di sguardo e di partecipazione attiva alla vita sociale e culturale.

Nel progetto si è applicato un approccio pedagogico coerente con le tre dimensioni della pratica di media education teorizzata da Buckingham (2020), basata sulla relazione dinamica tra la lettura (l'analisi testuale), la scrittura (la produzione creativa) e l'analisi contestuale (tramite cui la lettura e la scrittura vengono inserite in un contesto sociale più ampio e collettivo). Ci si è concentrati sull'educazione al pensiero critico-interpretativo e al contempo sulle modalità creative in termini sociali e collettivi, con il superamento tipico del web sociale della distinzione tra fruizione e produzione nella figura degli "spettattori" (Pasta, Marangi, 2023).

Inquadrando così il contrasto all'odio online sessista in un "approccio olistico" alla Cittadinanza Onlife (Pasta, Rivoltella, 2022), sono state applicate tre modalità di azioni mediaeducative (Cappello, 2020):

- una *modalità interpretativa*, che opera in base a strategie sistematiche di analisi testuale secondo un modello di "semiosi allargata" e che include, oltre agli aspetti cognitivi, anche gli elementi affettivi, proiettivi, ritualistici della fruizione mediale;
- una *modalità delle scienze sociali* che, adottando una prospettiva macro, studia i media in funzione delle loro relazioni socio-culturali, economico-industriali, ideologico-politiche con istituzioni, gruppi, individui;
- una *modalità creativa* che, in una prospettiva micro, va ad integrare l'approccio critico-interpretativo con la produzione di artefatti che valorizzino il vissuto personale dei soggetti impiegando media e formati diversi.

Si tratta in questo modo, recuperando lo slancio trasformativo della realtà che lo sguardo pedagogico non deve mai dimenticare, di superare una prospettiva deterministica che si limita a lanciare l'allarme su rischi e sull'emergenza dell'odio sessista. Tale rischio è particolarmente forte quando l'attenzione verte sui media digitali, poiché l'educazione ai media, piuttosto che educare ai media come sistemi complessi di significazione e rappresentazione, produzione industriale e controllo sociale, viene definita spesso nei termini ristretti della dicotomia rischi-opportunità (Buckingham, 2020); gli studenti vengono così avvisati dei pericoli che li attendono online, magari fornendo loro le tecniche e le abilità che li aiuteranno a identificarli, ma si fatica ad affrontare la natura sistemica delle problematiche legate ai media. In questo modo si rischia di perdere anche le opportunità che nel web si possono sfruttare per promuovere un atteggiamento proattivo e di cittadinanza digitale. Con una prospettiva diversa, progetti come Digit.ALL attuano la logica inclusiva e partecipativa dei media digitali facendo produrre ai giovani formati mediatici e dispositivi comunicativi concretamente esperibili e condivisibili sul territorio e nella quotidianità. Sia a scuola sia in ambiti meno strutturati, l'intreccio tra efficacia mediale-comunicativa e pregnanza educativo-relazionale non può limitarsi al concetto di "prodotto" o di "esperienza" in sé, ma deve esplicitarsi come concreta acquisizione di competenze e sviluppo di consapevolezza che si reitera quotidianamente, e si diffonde dal personale al collettivo, al territorio in cui si vive, inteso nella sua doppia accezione di luogo fisico e di contesto socio-culturale, oltre ogni sterile antitesi tra "reale" e "virtuale".

Riferimenti bibliografici

- Acocella I., Pepicelli R. (a cura di) (2015). *Giovani musulmane in Italia. Percorsi biografici e pratiche quotidiane*. Bologna: il Mulino.
- Appiah K.A. (2011). *Il codice d'onore. Come cambia la morale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Buckingham D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Milano: Mondadori.
- Cappello G. (2020). La media education a scuola. In Buckingham D. (2020). *Un manifesto per la media education (VII-XVIII)*. Milano: Mondadori.
- Commissione Jo Cox (2017). *Relazione finale*. Roma: Camera dei Deputati.
- Cristianini N. (2023). *Machina sapiens. L'algoritmo che ci ha rubato il segreto della conoscenza*. Bologna: il Mulino.
- Cuciniello A., Pasta S. (a cura di) (2020). *Studenti musulmani a scuola. Pluralismo, religioni e intercultura*. Roma: Carocci.
- Cohen Almagor R. (2015). *Confronting the Internet's Dark Side: Moral and Social Responsibility on the Free Highway*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consiglio d'Europa (2022). *Lotta contro il discorso d'odio. Raccomandazione CM/Rec(2022)161*. Strasburgo: Cedex.
- Ferrari S., Pasta S. (2023). Information Literacy: l'istanza educativa centrale per la declinazione delle competenze digitali. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, XV (26), 170-192.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gioni E., Magaraglia S. (2017). *Relazioni brutali. Genere e violenza nella cultura mediale*. Bologna: il Mulino.
- Granata A. (2024). *Ragazze col portafogli. Una pedagogia dell'emancipazione femminile*. Roma: Carocci.
- Guillén-Nieto V. (2023). *Hate Speech. Linguistic Perspectives*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Hampton K., Rainie L., Lu W., Dwyer M., Shin I. & Purcell K. (2014). *Social media and the «spiral of silence»*. Washington: Pew Research Center.
- Hancock A. (2016). *Intersectionality: An intellectual history*. Oxford: Oxford University Press.
- Jandri J., MacKenzie A., Knox J. (Eds.) (2023). *Constructing Postdigital Research. Method and Emancipation*. Cham: Springer.
- Kahneman D. (2012). *Pensieri lenti e veloci*. Milano: Mondadori.
- Noelle-Neumann E. (2002). *La spirale del silenzio*. Roma: Meltemi.
- Ottolini, G., Rivoltella, P.C. (a cura di) (2014). *Il tunnel e il kayak. Teoria e metodo della Peer & Media Education*. Milano: FrancoAngeli.
- Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Scholé: Brescia.
- Pasta S. (2020). Didattica della memoria. Insegnare il Porrajmos, contrastare l'antiziganismo e prevenire l'elezione a bersaglio di rom e sinti. *Consultori Familiari Oggi*, XXVIII (1), 54-68.
- Pasta S. (2021a). Ostilità. Vecchi e nuovi bersagli, vecchi e nuovi virus. *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, LIX (2), 89-102.
- Pasta S. (2021b). Uno sguardo intersezionale: femmine e... In S. Pasta, M. Santerini (a cura di), *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online* (pp. 38-50). Milano: FrancoAngeli.
- Pasta S. (2021c). Detection di odio antimusulmano tra machine learning e valutazione qualitativa. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali* (pp. 1169-1179). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pasta S. (2022). Antisemitismo 2.0. La propagazione dell'odio online nel web sociale. *Cultura tedesca*, LXIII (1), 81-99.
- Pasta S. (2022b). Social network conversations with young authors of online hate speech against migrants. In A. Monnier, A. Boursier, A. Seoane (Eds.), *Cyberhate in the Context of Migrations* (pp. 187-214). London: Palgrave MacMillan.

- Pasta S. (2023). Contrastare l'odio online con la partecipazione dei gruppi eletti a bersaglio. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, XV(3), 429-445.
- Pasta S. (2024a). IA ed educazione. Oltre il determinismo algoritmico. In V. Corrado, S. Pasta (a cura di), *Intelligenza artificiale e sapienza del cuore. Commento al Messaggio di Papa Francesco per la 58ma Giornata mondiale delle Comunicazioni Sociali* (pp. 147-163). Brescia: Scholé.
- Pasta S. (2024b). Cittadinanza onlife e odio 2.0: Media Literacy con gruppi eletti a bersaglio nel web sociale. In M. Rondonotti (a cura di), *Tecnologie, comunità, inclusione sociale* (pp. 153-178). Novedrate (CO): eCampus University Press.
- Pasta S., Marangi M. (2023). Media Literacy al tempo degli "spettattori": contrastare la povertà educativa digitale". *Nuova Secondaria Ricerca*, XLI (2), 307-322.
- Pasta S., Rivoltella P.C. (a cura di) (2022). *Crescere onlife. L'Educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*. Brescia: Scholé.
- Pasta S., Santerini M. (a cura di) (2021). *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online*. Milano: FrancoAngeli.
- Pasta S., Zoletto D. (2023). Postdigital Intercultures. *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, LXI (2), 19-46.
- Potter J., McDougall, J. (2017). *Digital Media, Culture and Education. Theorising Third Space Literacies*. London: Palgrave MacMillan.
- Riva G. (2010). *I social network*. Bologna: il Mulino.
- Santerini M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scheppe J., Perry B. (2022). A continuum of hate: delimiting the field of hate studies. *Crime, Law and Social Change*, LXXVII, 503-528.
- Sellars A. (2016). *Defining Hate Speech*. Cambridge (MA): Berkman Klein Center Research Publication.



Ragazze, donne, migranti: violenza di genere come costante nei fenomeni migratori

Girls, women, migrants: gender-based violence as a constant in migration phenomena

Zoran Lapov

Ricercatore (RTD A), Università degli Studi di Firenze, zoran.lapov@unifi.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Migration is a source of opportunities. At the same time, the processes of transnational human mobility can involve challenges and risks to the safety of people who are induced to embark on a migration path. Compelled by diverse push and pull factors, women who opt to migrate also expose themselves to various forms of gender-based violence, some of which they are already familiar with, and which continue to accompany the course of their lives – first as girls, then as women, and finally as migrants, especially if they find themselves alone in the latter circumstance. And, despite increasingly pronounced risks, increasingly restrictive reception policies, and increasingly unworkable avenues of socio-economic integration in places of arrival, migration flows are on the rise. While exploring the conditions that distinguish the trajectories of migrant women, this paper aims to trace the contours of a male-dominated world – made up of communities, institutions and States – affecting as a such on female lives and migrations.

KEYWORDS

Transnational human mobility, being women and migrants, gender-based violence, push and pull factors, between opportunities, challenges and risks.

Mobilità umana transnazionale, essere donne e migranti, violenza di genere, fattori di spinta e di attrazione, tra opportunità, sfide e rischi.

Le migrazioni sono fonti di opportunità. Al contempo, i processi di mobilità umana transnazionale possono implicare sfide e rischi per l'incolumità delle persone che si vedono indotte a intraprendere un percorso migratorio. Costrette da diversi fattori di spinta e di attrazione, le donne che optano per l'emigrazione si espongono altresì a varie forme di violenza di genere che, in parte già conosciute, continuano ad accompagnare il corso della loro vita – prima da ragazze, poi da donne e infine da migranti, specie se in quest'ultima vicenda si trovano da sole. E malgrado i rischi sempre più marcati, le politiche di accoglienza sempre più restrittive e le vie di inserimento socioeconomico nei luoghi di arrivo sempre meno praticabili, i flussi migratori sono in aumento. Nell'esplorare le condizioni che contraddistinguono le traiettorie delle donne migranti, il presente contributo si propone di tracciare i contorni di un mondo – fatto di comunità, istituzioni e Stati – al maschile che incide sui vissuti e sulle migrazioni al femminile.

Citation: Lapov Z. (2024). Girls, women, migrants: gender-based violence as a constant in migration phenomena. *Women & Education*, 2(4), 40-45.

Corresponding author: Zoran Lapov | zoran.lapov@unifi.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-04-24_08

Submitted: September 30, 2024 • Accepted: November 05, 2024 • Published: December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduzione

L'umanità è genderizzata e questa peculiarità antropica ne permea l'esistenza in tutte le sue espressioni (Kimmel, 2000; Lapov, 2023): difatti, le traiettorie della mobilità umana inter- e transnazionale – a partire dal progetto migratorio sino a toccare le destinazioni e le vie di integrazione – non rimangono immuni dalla fenomenologia dei rapporti, ruoli e stereotipi di genere.

Già negli anni Ottanta del XX secolo (Morokvasic, 1984) e soprattutto a partire dai successivi Novanta, i processi migratori hanno sperimentato variazioni in termini di numeri, direzioni e modalità di spostamento. E mentre le traiettorie della mobilità umana raggiungevano dimensioni vieppiù transnazionali, le trasformazioni sociali in atto hanno avuto particolare impatto sulle relazioni di genere: è stata cioè avviata una progressiva e costante femminilizzazione dei progetti, dei processi e dei flussi migratori (Brettell, 2016, pp. 18-19; cfr. anche Morokvašić, 2014; Anthias *et al.*, 2013; Lapov, Campani, 2017). Nel panorama migratorio italiano, i collettivi nazionali maggiormente femminilizzati provengono dall'Europa dell'Est e da alcune regioni sud e centroamericane, più qualche caso isolato nel contesto più ampio, come quello dei collettivi di origine capoverdiana ed etiope. Tali comunità sono state toccate dalle dinamiche di femminilizzazione sul piano sia quantitativo, riconoscibile nelle percentuali demografiche di donne, sia su quello qualitativo che aveva visto una loro crescente, nonché attiva partecipazione alla vita sociale, culturale e lavorativa (Pojmann, 2006; Lapov, Campani, 2017). I collettivi immigrati che, per contro, presentano ambienti meno femminilizzati sono perlopiù originari di vari Stati africani e sud-asiatici, al cui interno la componente femminile si aggira in media intorno al 25-30% delle presenze, con alcuni collettivi subsahariani, ad es. maliani e gambiani, che registrano quote femminili molto più basse (dati Istat, 1° gennaio 2023, v. Tuttitalia).

All'interno di questa cornice, si rileva come buona parte delle difficoltà che possono manifestarsi nel corso di un progetto migratorio riguardano indistintamente donne e uomini. Se il ventaglio di fattori intersezionali si allarga, le combinazioni che ne derivano fanno capire come le donne migranti sono destinate a misurarsi con specifiche *sfide di genere* in tutte le tappe della loro esperienza migratoria. Se la visuale si apre ulteriormente, non sarà difficile discernere come i casi di violenza contro donne, ragazze e bambine, combinati con pregiudizi e altri meccanismi di esclusione, costituiscono in questo scenario, anziché una rarità, pressoché una triste regola.

Frutto di disamina delle fonti bibliografiche e di ricerca empirica condotta nell'ambito di progetti nazionali e soprattutto internazionali (cfr. Lapov, Campani, 2017; Mancaniello, Lapov, Di Grigoli, 2022; Lapov, Di Grigoli, 2023)¹, il presente lavoro si propone di contribuire al filone di studi che si interessa all'incrocio tra questioni di genere e fenomeni migratori con l'accento sui rischi di sperimentare atti di discriminazione e violenza che, in questo specifico contesto, incombono sui vissuti e sui corpi di donne, ragazze e bambine migranti.

2. Donne e migranti, migranti e donne: una concomitanza di fattori

Muovendo dalle premesse espone nell'Introduzione, ci appropriamo delle parole di Caroline B. Brettell che rimarca come le migranti si trovano ad affrontare anzitutto una *duplice discriminazione* essendo – appunto – migranti e donne: condizione dovuta alle ideologie di genere radicate nel patriarcato che, in un contesto migratorio, possono essere non solo trasportate, bensì addirittura rafforzate (Brettell, 2016, p. 11). Franca Pinto Minerva parla di *doppia esclusione* o *emarginazione* e definisce le donne migranti come “emblema di una doppia emarginazione: [appunto] in quanto donne e in quanto migranti” (Pinto Minerva, 2017, p. 400). L'analogo paradigma, elaborato da Simonetta Ulivieri (2017), sposta l'attenzione sulla *doppia vulnerabilità* dell'essere donne e migranti, fatto che si sostanzia in forme di stigmatizzazione e inferiorizzazione ingenerate dallo schema fondato sul binomio genere-etnia. E mentre mettono a fuoco lo status di cui le donne migranti “godono” nei luoghi di insediamento, le tre studiose ci restituiscono un'unica fotografia che riassume bene i rischi connotanti un'esperienza migratoria al femminile in tutte le sue fasi. Queste inquadrature aprono a ulteriori intersezioni, tra cui spicca quella della *triplice discriminazione* incardinata sul trinomio genere-razza-classe (Anderson, 2000), ovvero genere-etnia-classe (Andall, 2000; Campani, 2000). Questa confluenza di fattori e fatti sociali espone le migranti a specifiche forme di discriminazione stratificata, multiforme e multilivello, e con esse a specifiche violazioni di diritti fondamentali rispetto ad altre donne e ad altre categorie di migranti, arrivando in tal modo a intaccare i loro vissuti sul versante giuridico (Di Stasi *et al.*, 2023).

1 Tra i progetti di ricerca europei sopra citati, ai quali l'autore aveva preso attivamente parte, LeFAMSol e VIW sono particolarmente rilevanti per la presente pubblicazione: LeFAMSol, *Learning for Female African Migrants' Solidarity: Help-Desk for Female African Migrants in the Eastern Mediterranean Region* (2013-15, Lifelong Learning Programme, Grundtvig Multilateral Projects, 2013-3067/001-001, 539979-LLP-1-2013-1-GR-GRUNDTVIG-GMP) e VIW, *Voices of Immigrant Women* (2020-22, 2020-1-ES01-KA203-082364: il Progetto VIW è stato co-finanziato dal Programma Erasmus+ dell'Unione europea. Il sostegno della Commissione europea al Progetto non costituisce un'approvazione del contenuto di questa pubblicazione, che riflette esclusivamente il punto di vista dell'autore/i, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per l'uso che può essere fatto delle informazioni ivi contenute).

Uno sguardo ravvicinato alle combinazioni intersezionali ci aiuta a ripercorrere le cause che traducono un percorso migratorio in un'impresa contrassegnata da incertezze e rischi (Fiorucci, 2017). Anzitutto, gli stereotipi di genere, nella fattispecie la stessa idea della donna e del trattamento che continua a vedersi riservare, portano le dirette interessate a raffigurare potenziali “calamite” di esperienze avverse, violente, traumatiche. A questo primo elemento si aggiungono altri fattori intersezionali, nessuno dei quali intrinsecamente negativo, ma che vengono non di rado abusati, giacché distorti nelle sfumature del loro valore semantico: i tratti somatici, specie il colore della pelle, la provenienza, la comunità di appartenenza, l'età, la classe, il bagaglio di esperienze formative e professionali, la conoscenza delle lingue, il fatto di viaggiare da sola o in compagnia, le modalità di spostamento, e via discorrendo.

In sintesi, essere migranti e donne, nonché svelate – in quanto tali – da una combinazione di fattori, capeggiati da specifiche origini e specifici tratti somatici, comporta il rischio di essere razzializzate e quindi soggette a meccanismi di discriminazione capaci di dare adito a multiple forme di violenza (cfr. Fernandez de Juan, 2001).

Un altro aspetto determinante, non direttamente legato al soggetto migrante, ma a lui espressamente indirizzato, è dato dalle modalità di governo dei processi migratori stabilite e implementate dagli Stati che ne costituiscono la meta finale o la terra di transito: politiche e pratiche nazionali che, nella maggior parte dei casi, prevedono relazioni internazionali sprovviste di specifici accordi bilaterali sulla libera circolazione che autorizzerebbero i/le migranti a muoversi senza impedimenti tra il Paese d'origine e quello di “attrazione”, quale ad esempio l'Italia in quanto Stato membro dell'Unione Europea. Imperniata sulle politiche migratorie orientate alla chiusura, anziché all'ingresso tramite accordi bilaterali e flussi programmati, la circostanza sottintende la necessità di titoli di viaggio e visti, non facilmente conseguibili, per potersi spostare. L'esito finale è che una gestione restrittiva dei processi migratori apre la strada a rotte irregolari di arrivo e di ingresso nel Paese meta dei flussi migratori e, per quel che c'interessa maggiormente in questo lavoro, concorre ad accrescere i rischi e i pericoli che si possono incontrare lungo il tragitto verso la destinazione.

3. Mobilità umana e violenza di genere

Sedimentati nel profondo dell'immaginario collettivo delle società umane, gli stereotipi di genere in un contesto di mobilità umana inter- e transnazionale inducono le donne migranti a fare i conti con una serie di incognite che portano il loro progetto migratorio a concludersi con diversi esiti – ora positivi, ora negativi, ma indubbiamente compositi e privi di soluzioni semplici. Essendo la presente riflessione interessata a forme di violenza di genere, il compito di chi scrive è quello di concentrare i contenuti su tali situazioni, sorvolando per il momento sui risvolti positivi del fenomeno.

Ebbene, l'intreccio che si crea tra vicende migratorie, fattori intersezionali e drammatici episodi di violenza di genere consente di evincere come un percorso migratorio su scala inter- e transnazionale possa determinare una probabilità piuttosto elevata di trovarsi in circostanze, ancorché variamente connotate e distribuite, pur sempre compromettenti per la sicurezza fisica, psicologica e sociale delle donne migranti. Nell'intento di darci un criterio di analisi delle situazioni a rischio che un'esperienza migratoria può riservare alle dirette interessate, procediamo lungo la linea del suo continuum spazio-temporale – dal punto di partenza, attraverso i luoghi di transito sino al punto di arrivo.

1. *Nei luoghi di origine.* Donne, al pari dei loro omologhi uomini, partono per sfuggire ai conflitti armati, alle instabilità politiche, alle persecuzioni, alle privazioni socio-economiche, allo sfruttamento, alle restrizioni sociali e ad altre congiunture che contraddistinguono l'esistenza umana nei loro contesti d'origine.

Significa che le/i migranti provengono dalle società definite, da un lato, da esperienze di precarietà sociale, politica e/o economica; dall'altro, queste esperienze non poche volte si intersecano con condizionamenti di natura sociale, culturale e/o religiosa. Un tale concorso di cause incide sfavorevolmente, con vari gradi e livelli d'impatto, sul presente e soprattutto sul futuro delle persone. Il peso delle risultanti condizioni di vita ricade su tutti i membri della società, seppur non equamente ripartito: vale a dire che sono sovente proprio le donne di tutte le età e tutte le estrazioni sociali (contemplate eventuali differenze ed eccezioni interne) a subirne in particolar modo le conseguenze – ricordiamoci, a tal proposito, certe pratiche violente che lasciano sui corpi delle donne, delle ragazze e delle bambine profonde ferite nel senso tangibile e intangibile della parola.

Non è difficile immaginare il potenziale di cui dispone ciascuno di questi intrecci socio-esistenziali e che permette loro di allestire un terreno fertile per compiere ogni sorta di violenza e abuso sino a sfociare in atti di femminicidio (Ulivieri, 2013): fatti dovuti sia a livello generale dei rapporti e squilibri relazionali intergenere, sia a quello che concerne singole azioni, isolate e mirate, contro le vittime, colpite in quanto donne.

2. *Lungo il tragitto.* Una volta avviato il progetto migratorio, sopraggiungono ulteriori sfide e rischi: in un'ottica di genere, parte di questi è determinata dalle specifiche situazioni femminili come possono essere la gravidanza, la presenza di minori a carico, oppure una maggiore debolezza fisica; in momenti particolarmente deleteri per la prosecuzione di un percorso migratorio, possono infine verificarsi casi in cui le donne vengono “sacrificate” per prime

rispetto a un compagno di viaggio maschio, magari perché debilitate e quindi con minori probabilità di sopravvivenza.

Lungo il tragitto e nei luoghi di transito, diverse sono le storie di vita che riportano episodi di violenza verbale, fisica e/o sessuale, consumati sulla base dei consueti rapporti intergenere, ovvero da uomini ai danni delle donne (Fernandez de Juan, 2001; MSF, 2010). Queste vicende sono inoltre aggravate dalle minacce che derivano dalla sussistenza di reti criminali internazionali dedite al traffico e alla tratta di esseri umani e all'avviamento delle persone, spesso donne, alle attività di sfruttamento, tra cui la prostituzione coatta (Lorenzini, 2017; Becucci, 2008; Azzaro, 2021) e l'accattonaggio rappresentano soltanto gli esiti più diffusamente conosciuti.

3. *Alla destinazione.* Una volta *qui*, si aprono nuove sfide, ma anche inedite opportunità di realizzazione, nel senso che la scelta di emigrare porta il/la migrante a muoversi tra effetti sia positivi che negativi per la sua crescita.

All'atto pratico, il soggetto migrante arriva presto a comprendere come le circostanze incontrate alla destinazione non necessariamente corrispondono alle aspettative riposte nel proprio progetto migratorio. Pur tenendo conto di tutte le variabili, è piuttosto raro che un viaggio di ritorno rientri nel ventaglio di possibili alternative: è ancor più rara la possibilità che questo pensiero venga tradotto in un autentico desiderio di rientro nel Paese d'origine, anche perché questa opzione può comportare minacce all'incolumità della persona interessata. Chi emigra, ricordiamo, giunge il più delle volte dalle situazioni di forte disagio politico, sociale e/o economico, ragion per cui rimanere nel Paese d'approdo – o andare avanti (non indietro) – non costituisce soltanto un traguardo, bensì una priorità. In termini di progetto migratorio, iscritto in un contesto definito dall'irregolarità dei flussi migratori e quindi da rotte migratorie arrischiate per la loro stessa natura, raggiungere la meta significa quantomeno sfiorare il "successo".

Al tempo stesso, la probabilità di insuccesso è alta, donde corre seri rischi di essere accompagnata da episodi di discriminazione e violenza.

In effetti, le donne migranti devono mettere in conto diversi passaggi, talvolta veri e propri scogli, che separano le loro aspirazioni da concrete opportunità di realizzazione professionale e personale nella società ospitante, tra cui: la sussistenza di nicchie occupazionali "femminili", la disparità salariale, il trattamento sul posto di lavoro, lo sfruttamento lavorativo (Vicarelli, 1994; Andall, 2000; Anderson, 2000; Vianello, 2009), le possibilità (o meno) di formazione o riqualificazione professionale, l'accesso al sistema sanitario nazionale, il ruolo produttivo delle donne e la possibilità di lavorare rispetto alle consuetudini vigenti all'interno delle proprie famiglie e/o comunità, e via discorrendo. In parafrasi, l'inclusione sociale, economica e professionale di una donna migrante si scontra con una serie di paradossi dell'integrazione (Anthias *et al.*, 2013; Lapov, Di Grigoli, 2023), disposti su vari fronti: e questi, intersecati con gli stereotipi di genere e altri fattori intersezionali, non tardano a fare delle donne migranti vittime di atti di violenza verbale, simbolica, psicologica o fisica. Talvolta parte delle norme consuetudinarie previste dalla mentalità di alcune comunità, persino singoli contesti familiari, le pratiche restrittive e i comportamenti violenti perpetrati nei confronti delle donne e ragazze rischiano di essere ulteriormente rinvigoriti, persino incoraggiati dalle condizioni sfavorevoli di vita in emigrazione.

Infine, viene da concludere: si tratta pur sempre di soggetti migranti, "stranieri", e quindi intrinsecamente vulnerabili.

4. Corpi femminili tra rischi e salvezze

Persone si spostano, partono, emigrano, e questa "loro" scelta è dovuta a diversi gradi di disperazione, ingenerata da complesse ed eterogenee cause di natura ora strutturale, ora contingente, ora riconducibile a questioni personali. Il fatto non trascurabile è che le minacce all'incolumità fisica, psichica e/o sessuale delle/i migranti possono verificarsi nei loro contesti di origine, durante il percorso migratorio e infine nei contesti di arrivo (MSF, 2010): difatti, gran parte di quanti optano per vie irregolari sono costretti a farlo per i suddetti motivi e la decisione che ne deriva, involontaria e coercitiva, spinge i migranti, specie donne e ragazze, in una spirale di imprevisti e pericoli.

Il grosso dei flussi migratori proviene da tre aree geografico-territoriali e geopolitiche: Africa, Asia e America centro-meridionale, non da tutti i Paesi che formano questi continenti, ma quelli che li "mandano" si configurano come realtà destabilizzate da diversi punti di vista. Senza entrare nel merito delle profonde e complesse cause che si trovano alla base delle criticità che contraddistinguono quelle terre, la situazione sul campo ci restituisce un quadro assai preoccupante e spesso poco promettente. Lo confermano tanto i rapporti di ricerca, quanto i resoconti di donne oriunde delle realtà socioculturali, socioeconomiche e geopolitiche dislocate in determinate e non poche aree dei tre continenti succitati, con particolare riferimento ad alcune regioni, quali: l'Africa subsahariana, il Corno d'Africa, il Vicino e Medio Oriente, il Sud Asia, alcuni Paesi andini (Sudamerica) e alcuni situati nell'America centrale (Lapov, Campani, 2017).

A parte i casi che vedono le migranti raggiungere la destinazione in condizioni relativamente e diversamente "accettabili", molte tra le donne – che si trovano a emigrare da sole, accompagnate o in famiglia – affrontano difficili condizioni di vita: si tratta di situazioni che facilmente inducono donne e ragazze a esporsi alle sfide che,

associate al loro appartenere al genere femminile, possono avere forti ripercussioni sulla loro sicurezza fino a violare la loro persona e i loro corpi. Queste constatazioni ci riportano al tema delle origini, nel senso che il contesto di provenienza, le ristrettezze economiche, l'appartenenza a determinate comunità, la compresenza di eventuali condizionamenti sociali, culturali, religiosi o “semplicemente” di genere, più altri fattori intersezionali, incidono nel loro complesso sulla probabilità dell'insorgere di atti violenti che potrebbero “meritarsi” in quanto donne prima e migranti dopo.

Indipendentemente dalla provenienza geografica e dalle modalità di spostamento, in tutte queste esperienze sono stati registrati casi di violenza contro donne, ragazze e bambine, talora in forme organizzate (ad es. prostituzione, tratta di esseri umani) o causate da situazioni collettivamente e individualmente traumatiche (ad es. conflitti armati, calamità naturali), talaltra risultano rapportabili ai soliti stereotipi che avvolgono il genere femminile: le violenze si verificano, quindi, anche nel contesto di coppia, famiglia o “amicizia”, fatto che riafferma la perseveranza dell'idea che circonda la figura della donna e la percezione che si ha rispetto al possesso dei corpi femminili (Ulivieri, 2014).

Ribadiamo: si tratta di fattori sociali, culturali e/o religiosi, non disgiunti da questioni più ampie a carattere politico ed economico, nonché incastonate in un assetto patriarcale variamente distribuito, recepito e vissuto dai membri di una data società, ma presente e determinante per le dinamiche sociali intergenere e soprattutto per le esperienze di vita di donne, ragazze e bambine.

Come illustrato in precedenza, sono numerose le variabili che spingono le donne a emigrare: una tra queste, il desiderio di sottrarsi alle violenze di genere già subite o potenzialmente incombenti sui loro corpi. Le condizioni che potrebbero incontrare alla destinazione non sempre si rivelano favorevoli nei confronti degli “stranieri”, ivi compresa l'impossibilità di garantire loro un rifugio del tutto sicuro e una tutela adeguata (Azzaro, 2021): ciononostante, molte donne migranti affermano di preferire di gran lunga una tale situazione rispetto a quanto lasciato nei rispettivi contesti d'origine.

Difatti, da questo paragone, con riferimento all'insieme di stereotipi, rapporti e ruoli di genere, la realtà italiana esce come vincitrice, riconosciuta come una società “migliore”, poiché “più evoluta” e “più aperta” nei confronti delle donne. Questa sottolineatura delle differenze nei modelli socioculturali si può sintetizzare nell'affermazione di una donna albanese (età: 49) – similmente espressa da diverse altre – che conclude: “*qui c'è una mentalità più aperta, è meglio per le donne*” (Progetto europeo VIW, v. Nota 1). Ancor più probanti le parole proclamate con la massima convinzione da una rifugiata somala (età: 36): “*qui è tutto diverso ... ho ritrovato il Paradiso*” (Progetti europei LeFAMSol e VIW, v. Nota 1).

Non è certo per vantarsi: sono le narrazioni al femminile, condivise dalle protagoniste di esperienze migratorie, a riferire sotto questa luce le impressioni circa le loro sorti in emigrazione.

5. Conclusioni

Le condizioni che le donne (e uomini) migranti trovano alla destinazione non sempre risultano essere favorevoli al loro inserimento – socioculturale, professionale, economico o di altra natura – nel tessuto sociale locale. Consapevoli della necessità di contestualizzazione di ogni singolo caso, è al contempo possibile osservare come la probabilità di sfruttamento, abuso e violenza resta elevata su diversi fronti dell'interazione sociale: all'interno della famiglia, o della comunità, nell'incontro con membri della società circostante, sul piano delle politiche migratorie che – a seconda di come vengono concepite e attuate – possono condannare le/i migranti all'emarginazione e ai rischi di discriminazione e di esclusione sociale. I vari fattori si alimentano a vicenda e chi ne risente in maggior misura sono, non di rado, proprio le donne e le ragazze migranti.

Malgrado il quadro che si presenta complesso e problematico, le storie di vita raccolte tra le dirette interessate forniscono narrazioni, o meglio contronarrazioni, intessute di testimonianze a favore di dell'emigrazione, fenomeno percepito come alternativa ai vissuti sperimentati in passato e persino come fonte di soluzioni a varie questioni di genere, compresi gli atti di violenza determinati da differenze intergenere: diverse tra le donne migranti affermano come le condizioni di vita lasciate nei rispettivi contesti di provenienza si delineano talmente gravi che quelle incontrate – e giocoforza accolte – in emigrazione risultano decisamente più accettabili per le loro future prospettive in quanto permettono di scorgere maggiori spiragli, pur sempre suscettibili di rinunce e sacrifici, ma capaci altresì di orientare i loro sforzi verso forme di emancipazione e realizzazione personale, professionale ed economica – come donne.

Riferimenti bibliografici

- Andall J. (2000). *Gender, Migration and Domestic Service. The Politics of Black Women in Italy*. Aldershot: Ashgate.
- Anderson B. (2000). *Doing the Dirty Work? The Global Politics of Domestic Labour*. London: Zed Books.
- Anthias F., Kontos M., Morokvasic-Müller M. (eds.) (2013). *Paradoxes of Integration: Female Migrants in Europe*. Dordrecht: Springer.
- Azzaro S. (2021). La tratta delle donne migranti in Europa e gli interventi nazionali e comunitari nella protezione delle vittime. *Democrazia e Sicurezza – Democracy and Security Review*, XI(1), 123-156.
- Becucci S. (2008). *Corpi globali. La prostituzione in Italia*. Firenze: FUP.
- Brettell C. B. (2016). *Gender and Migration*. Cambridge & Malden: Polity Press.
- Campani G. (2000). *Genere, etnia e classe. Migrazioni al femminile tra esclusione e identità*. Pisa: ETS.
- Di Stasi A., Cadin R., Iermano A., Zambrano V. (a cura di) (2023). *Donne migranti e violenza di genere nel contesto giuridico internazionale ed europeo*. Napoli: Editoriale Scientifica.
- Fernandez de Juan T. (ed.) (2001). *Los rostros de la violencia*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.
- Fiorucci M. (2017). Donne e migrazioni tra letteratura, testimonianze e dinamiche interculturali. *Pedagogia Oggi*, XV(1), 163-179.
- Kimmel M. S. (2000). *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press.
- Lapov Z. (2023). La mediazione interculturale a scuola: professione femminile o questione di genere? *Studi sulla Formazione*, 26(1), 207-223.
- Lapov Z., Campani G. (2017). *Donne africane oltre le frontiere. Percorsi partecipativi in prospettiva di genere*. Firenze: Nerbini.
- Lapov Z., Di Grigoli A. R. (2023). Strategie di riqualificazione professionale e inclusione socio-economica delle donne migranti in Italia: gli esiti di una ricerca europea. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 20(43), 281-300.
- Lorenzini S. (2017). Violenza e sfruttamento. La tratta delle ragazze straniere. *Pedagogia Oggi*, XV(1), 263-282.
- Mancaniello M. R., Lapov Z., Di Grigoli A. R. (2022). Género y movilidad humana: mujeres migrantes en Italia entre desafíos y oportunidades. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(31), 21-40.
- Medicos sin Fronteras (MSF) (2010). *Violencia Sexual y Migración. La realidad oculta de las mujeres subsaharianas atrapadas en Marruecos de camino a Europa*. MSF.
- Morokvasic M. (1984). Birds of passage are also women... . *International Migration Review*, 18(4), 886-907.
- Morokvaši M. (2014). Gendering Migration. *Migracijske i etni ke teme*, 30(3), 355-378.
- Pinto Minerva F. (2017). L'altrove delle donne. *Pedagogia Oggi*, XV(1), 393-401.
- Pojmann W. (2006). *Immigrant Women and Feminism in Italy*. Aldershot: Ashgate.
- Tuttitalia – Statistiche, Cittadini stranieri (<https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri/>), elaborazione su dati Istat.
- Ulivieri S. (2013). Femminicidio e violenza di genere. *Pedagogia Oggi*, 2, 169-179.
- Ulivieri S. (a cura di) (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (2017). Genere, etnia e formazione. *Pedagogia Oggi*, XV(1), 9-16.
- Vianello F. A. (2009). *Migrando sole. Legami transnazionali tra Ucraina e Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Vicarelli G. (a cura di) (1994). *Le mani invisibili. La vita e il lavoro delle donne immigrate*. Roma: Ediesse.

Iran, velo e donne:
una prospettiva pedagogica di genere e interculturale
Iran, the veil and women:
a gender and intercultural pedagogical perspective

Farnaz Farahi

Ricercatrice, Università Telematica eCampus, farnaz.farahi@uniecampus.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Violence against women who do not wear the veil emerged during recent protests in Iran (Hejazi, 2023), sparking a debate in defense of “violated bodies” (Ulivieri, 2014). This has taken on an educational significance, influencing the identity formation (Ulivieri, Pace, 2012) of the victims of a patriarchy that emphasizes inter-gender conflict (Burgio, 2020), rather than opening new intercultural and intersubjective solidarities (Cambi, 2006; Contini, 2002). This contribution investigates the roots of the veil mandate in Iran (Sabahi, 2020). Discussing educational models that perpetuate gender discrimination in the country, it highlights the role of pedagogy in building paths that transcend the “boundaries of the body” (Cagnolati, Minerva, Ulivieri, 2013; Lopez, 2017) for a new pedagogical “deconstruction” (Mariani, 2008).

KEYWORDS

**Iran, women, veil, intercultural pedagogy, gender violence.
Iran, donne, velo, pedagogia interculturale, violenza di genere.**

La violenza contro le donne che non indossano il velo è emersa durante le recenti manifestazioni in Iran (Hejazi, 2023), suscitando un dibattito in difesa dei “corpi violati” (Ulivieri, 2014). Ciò ha acquisito una portata pedagogica, influenzando la formazione identitaria (Ulivieri, Pace, 2012) delle vittime di un patriarcato che enfatizza lo scontro inter-generazionale (Burgio, 2020), anziché aprire nuove solidarietà interculturali e intersoggettive (Cambi, 2006; Contini, 2002). Il presente contributo indaga le radici dell’obbligo del velo in Iran (Sabahi, 2020). Discutendo dei modelli educativi che perpetuano la discriminazione di genere nel Paese, si sottolinea il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi che superino le “frontiere del corpo” (Cagnolati, Minerva, Ulivieri, 2013; Lopez, 2017) ai fini di una nuova “decostruzione” pedagogica (Mariani, 2008).

Citation: Farahi F. (2024). Iran, the veil and women: a gender and intercultural pedagogical perspective. *Women & Education*, 2(4), 46-51.

Corresponding author: Farnaz Farahi | farnaz.farahi@uniecampus.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-024-24_09

Submitted: September 11, 2024 • **Accepted:** October 08, 2024 • **Published:** December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Le radici storico-culturali dell'Iran e il ruolo della donna

Le origini storico-culturali dell'Iran contemporaneo risalgono alla Rivoluzione Khomeinista del 1979, quando l'Ayatollah Khomeini, succedendo al regime di Mohammad Pahlavi, mise fine alla stessa dinastia Pahlavi, fondando la Repubblica Islamica (Sabahi, 2020). La venuta al potere di Khomeini causò uno scossone sul fronte non solo politico, ma anche socioculturale, in relazione al radicalismo e alla centralità della *sharia*, riportati al centro dell'attenzione politica (Abdolmohammadi, 2009).

Difatti, quando il 1° Aprile 1979 l'Iran fu dichiarato una Repubblica Islamica, con Khomeini leader supremo, la *sharia* (un sistema di legge basato sul Corano, la Sunna e altre fonti giuridiche) venne considerata l'unica normativa di riferimento del Paese. Ad essa dovevano ispirarsi non solo l'orientamento religioso, ma anche l'educazione, la politica e la società.

La *sharia* copre da allora vari aspetti della vita, tra cui la moralità, l'etica, il matrimonio, il commercio, la giustizia penale, le relazioni sociali. Dal 1979 furono, per questo, bandite bevande alcoliche, gioco d'azzardo, prostituzione, cominciarono le persecuzioni contro gli omosessuali, mentre le donne furono obbligate a indossare il velo (Sabahi, 2020; Swarup, 1994). Tuttora, chi non si attiene alla *sharia* può essere condannato perfino alla pena di morte (Sabahi, 2020).

In un simile contesto, società, politica ed educazione sono da oltre quarant'anni contaminate da tematiche religiose. L'educazione è cioè repressa dalla politica ideologica di chi governa. Il ruolo della donna è al contempo sottomesso all'uomo, in una logica "patriarcale", divenendo marginale rispetto a quello maschile (Ulivieri 2016; Restaino, 2012).

Per assoggettarsi a tale sottomissione, la donna iraniana deve assumere obbligatoriamente una serie di comportamenti che riflettono i valori della modestia, decoro e moralità. In riferimento non solo all'abbigliamento, ma anche al comportamento, al linguaggio, alle interazioni sociali (Esposito, 2001). Deve finanche limitare le interazioni non necessarie, specie se lontane dal nucleo familiare (Mernissi, 1991). Deve inoltre dedicarsi in primo luogo alla casa, alla famiglia e all'educazione dei figli, talvolta senza nemmeno avere la possibilità di studiare e lavorare (Haddad & Esposito, 1998).

Posizioni integraliste, queste ultime, sostenute da molte scuole di diritto sunnite e sciite, che hanno trasformato le raccomandazioni coraniche in obblighi, nascenti da una lettura palesemente errata del dettato coranico (Butera, Ciavardini, 2020).

L'interpretazione della *sharia* che ne dà la Repubblica Islamica, e che giustifica il trattamento della donna iraniana di cui sopra, deriva, infatti, da un'ideologia patriarcale che non coincide con quanto riportato nelle Sacre Scritture (Kung, 2005; Swarup, 1994; Wadud, 2011). Elemento che testimonia come la diversità di trattamento dei generi, in Iran, sia la conseguenza di convenzioni dottrinali, piuttosto che di oggettive motivazioni.

Khomeini, ad esempio, sostiene tale superiorità "patriarcale" grazie ad alcuni passaggi del Corano in cui si parla di "Iddio vi raccomanda di lasciare al maschio la parte di due femmine" (IV, 19); oppure quando si afferma "Se non temete di non essere giusti con loro sposatene una sola o le ancelle in vostro possesso" (*Sura della donna*, 3).

L'interpretazione errata dei passaggi coranici di cui sopra (e di altri ancora) consiste nel fatto che nel Corano non viene mai fatta esplicita distinzione tra maschio e femmina. Riguardo al potenziale di ciascun individuo, questo è lo stesso sia per un genere che per l'altro (Tarvis & Wade, 1984). La diversità dei generi sostenute dal modello integralista di Khomeini deriva quindi da un'interpretazione errata di questi e altri versetti coranici, che ha portato ad affermare che gli uomini sarebbero preferiti alle donne da Allah in materia di intelligenza, costituzione, determinazione e forza fisica. Ideologia che ha reso giustificabili il diverso trattamento riservato alle donne iraniane (Wadud, 2011).

Una differenza di genere che, in Iran, dal 1979 si sostanzia nell'obbligo di indossare il velo, con cui si ribadisce, secondo l'interpretazione radicale, la sottomissione della donna all'uomo. In questo modo, indossare il velo non è più soltanto un credo religioso, ma un simbolo culturale e identitario (Sgrena, 2022; Wagner et al., 2012). Un gesto che, a sua volta, conduce a una violazione del corpo femminile (Ulivieri, 2014), troppo attraente ed eccitante per la moralità fondamentalista islamica e che, per questo, deve essere coperto.

Un velo che, peraltro, nel tempo è divenuto causa di rivolte e ribellioni (Hejazi, 2023; Vanzan, 2013) nel tentativo portato avanti da molte donne di decostruire l'immaginario femminile (Lopez, 2017). "Percorsi di decostruzione" (Mariani, 2008) che appaiono, però, molto lontani da quella logica educativa repressiva, qual è quella iraniana.

La logica educativa repressiva di cui si parla è sostenuta dalla stessa *sharia* e si riferisce a un sistema di educazione che non vuole formare individui autonomi e capaci di pensiero critico. Piuttosto, tale logica mira a controllare e conformare i comportamenti e le idee a specifici dettami ideologici o sociali. L'educazione iraniana, in tal senso, impone alle donne norme rigide e (spesso) coercitive, basate su ideali conservatori e religiosi, proprio per limitare la loro libertà e legittimare il potere di chi le governa. L'obbligo del velo rappresenta, in tal senso, quel processo formativo non volto all'emancipazione della donna, ma alla conservazione dello *status quo*. Ovvero, alla repressione

di qualsiasi forma di dissenso o diversità, che non lascia spiragli né ai “percorsi di decostruzione” di cui riferisce Mariani (2008) né alla cosiddetta “pedagogia della decrescita” di cui parla Sirignano (2020).

2. Il velo, simbolo femminile del “corpo violato”

Nessun altro capo d'abbigliamento come il velo simboleggia il modello di vita islamico che la donna musulmana, in particolare iraniana, è obbligata a seguire per non contraddire la *sharia*. Nel Corano, il supposto riferimento alla tematica del velo è declamato in tre passaggi (XXXIII, 53; XXXIII, 59; XXIV, 31). In essi, però, si esprime solo l'esigenza per le donne di indossare un abbigliamento adeguato di fronte al Profeta (Kung, 2005).

Lo stesso concetto si ripresenta nel versetto seguente

abbassino gli sguardi e custodiscano le loro vergogne, non mostrino troppo le loro parti belle ad altri che agli uomini della famiglia e non battano i piedi sì da mostrare le loro parti nascoste (*Sura della Luce*, 31).

Anche in questo passaggio si parla solo di indossare un abbigliamento adeguato e casto, in riferimento al coprire le intimità delle mogli del Profeta nella propria casa, attraverso l'ausilio di abiti lunghi e veli. Il Corano non dà nessun obbligo di coprirsi il capo, come il radicalismo sostiene, ma invita soltanto al buon costume (Butera, Ciavardini, 2020).

La conseguenza di un siffatto stato di cose è che, pur non essendoci alcuna indicazione nel Corano del velo così come lo intendiamo oggi (Chabbi, 2004), esso è divenuto un simbolo politico-religioso. Un simbolo che, da un lato, serve all'uomo per garantire e giustificare il proprio potere sulla donna; dall'altro serve a quest'ultima per non sentirsi esclusa dalla società in cui vive, disconoscendo tutto ciò che ne è al di fuori (Kung, 2005). Indossarlo significa appartenere a una società ben circoscritta, dalla quale altrimenti la donna ne sarebbe scartata (Cfr. Sgrenà, 2022; Williamson, Ahmad, 2007).

Il velo è utile proprio a questo scopo. Dal 1979 su di esso si erigono squilibri di potere, disuguaglianze, stereotipi e pregiudizi (anche sessuali) nei confronti delle donne, in ostaggio dell'ignoranza e dell'opportunismo (Ben Jeoun, 2015; Vercellin, 2000).

Questo fatto indica che il dominio sessista di per sé non ha impedito ogni espressione simbolica della differenza sessuale; l'elaborazione manca soprattutto dove il pensiero umano si applica alla dimostrazione del vero (Caveraro, 1987, p. 10).

Per nascondere il proprio potere seduttivo, allora, la donna deve seguire un severo codice del costume nei luoghi pubblici, con i capelli e il corpo che devono essere coperti, lasciando libero soltanto il volto. Negando, in tal maniera, la propria sessualità, e mutando le frontiere del proprio corpo in funzione di dettami tramandati di generazione in generazione (Cagnolati, Pinto Minerva, Ulivieri, 2013).

Il non indossarlo rappresenterebbe [...] una totale mancanza di pudore e di rispetto delle donne nei loro stessi confronti e nei confronti di Allah, ma, anche, disobbedienza inammissibile e non tollerata in società patriarcali come quelle nelle quali, ancora oggi, questo viene imposto.

E sono proprio gli uomini di queste società che impongono alle proprie donne, figlie o mogli che siano, di uscire dalle proprie abitazioni indossando il velo, al fine di mostrarsi caste, pure, devote, ma, soprattutto, per far sì che nessun altro uomo possa guardarle in maniera poco rispettosa e sentirsi autorizzato a farlo (Butera, Ciavardini, 2020, p. 17).

Un corpo, quello femminile, che diviene nascosto non solo a livello estetico, ma finanche psicologico, sociale e culturale. Le icone e gli stereotipi di cui esso è circondato, contribuiscono cioè a rafforzare le concezioni oggettivizzanti del corpo delle donne, arrivando a giustificare meccanismi transculturali di dominazione (Giolo, 2013). Immettendo, al contempo, nella società iraniana, e islamica in generale, un pericoloso pensiero in cui un corpo offeso e ferito è comunque accettabile, ovvero dove

ogni rapporto, ogni relazione, fidanzamento, convivenza, matrimonio può presentare una escalation di violenze, che vanno dalle umiliazioni, all'imposizione dell'ubbidienza e della subordinazione, agli spintoni, alle percosse, alle violenze gravi, all'uccisione (Ulivieri, 2014, p. 13).

A riguardo, la comune condizione di oppressione che le donne islamiche vivono è stata più volte documentata dalle intellettuali e dalle attiviste arabo-musulmane. Queste donne hanno svelato meccanismi di dominanza patriarcale nei rispettivi Paesi di appartenenza proprio attraverso la ribellione all'utilizzo del velo (Giolo, 2013).

La rinuncia al velo, per queste donne, rappresenta il rifiuto dell'educazione repressiva iraniana, un tentativo di capovolgimento della politica della maschilità (Burgio, 2020), per costruire invece un nuovo ordine simbolico di madre, figlia e donna (Muraro, 1991).

3. Il superamento (possibile) dell'educazione repressiva

C'è un modo per superare questa logica educativa repressiva?

Come detto, non esiste in Iran un'educazione indipendente dagli obblighi religiosi della *sharia*. La famiglia, così come la scuola, la religione, persino il concetto stesso di libertà della donna sono in funzione dei dettami islamici radicali (Sgrenna, 2022). Un'educazione pensata in questo modo finisce inevitabilmente per essere repressiva, chiudendo a qualsiasi patto tra un genere e l'altro, tra una cultura e l'altra (Loiodice, Ulivieri, 2016).

Non vi è, in Iran, alcuno spiraglio, ad oggi, per introdurre anche solo un pensiero che sia dunque puramente pedagogico. Un pensiero non influenzato cioè da dinamiche religiose e di potere. Rovesciare questo ordine di cose significherebbe d'altronde adottare una prospettiva totalmente diversa.

Vorrebbe dire allontanare la logica disgiuntiva e di subordinazione, per abbracciare l'educazione alla differenza (Pinto Minerva, 2013). Integrare nell'educazione l'ascolto e il rispetto per l'alterità: aspetti interculturali, questi ultimi, che fanno parte della comunicazione intersoggettiva (Contini, 2002; Cambi, 2002; Portera, 2022), ma che mancano in maniera totale, allo stato attuale delle cose, in Iran.

Abbracciare tali aspetti, in aggiunta, significherebbe superare: in primo luogo, il modello integralista dell'educazione islamica intrisa di ideologismo religioso; in secondo luogo, il modello religioso, islamico e non integralista, volto a mettere in pratica soltanto ciò che le Sacre Scritture affermano in senso letterale (Hesova, 2019; Rhouni, 2010). Per abbracciare, infine, un modello laico di educazione, che demanda alla libera facoltà della donna di decidere cosa e come vivere la propria esistenza (Butera, Ciavardini, 2020).

In Iran, peraltro, non esiste una chiara idea di educazione di genere: un'educazione che miri a promuovere la comprensione e la consapevolezza delle differenze, con l'obiettivo di superare stereotipi e disuguaglianze legate al sesso e all'identità di genere. La donna è assoggettata, per la *sharia*, alla logica patriarcale e maschilista. Come in altri contesti simili (anche occidentali), per superare tale logica occorrerebbe allora sviluppare strategie educative che promuovano maggiore giustizia sociale e inclusione (Baldacci, 2017; Fiorucci, 2020).

L'operazione da compiere, non è

tentare di formare le bambine a immagine e somiglianza dei maschi, ma di restituire a ogni individuo che nasce la possibilità di svilupparsi nel modo che gli è più congeniale, indipendentemente dal sesso a cui si appartiene. Per quanto ci si metta dalla parte delle bambine, è chiaro che non sono soltanto le bambine le vittime di un condizionamento negativo in funzione del loro sesso.

[...] Nessuno può dire quante energie, quante qualità vadano distrutte nel processo di immissione forzata dei bambini d'ambo i sessi negli schemi maschile-femminile così come sono concepiti dalla nostra cultura, nessuno ci saprà mai dire che cosa avrebbe potuto diventare una bambina se non avesse trovato sul cammino del suo sviluppo tanti insormontabili ostacoli posti lì esclusivamente a causa del suo sesso (Gianini Belotti, 1973, pp. 8-9).

Il problema in società quali quella iraniana, o islamiche integraliste, ma anche in alcune occidentali, è proprio questo: l'incapacità di operare una riflessione pedagogica (o, meglio, educativa) che vada oltre il maschile e il femminile (Muraro, 2011).

Appurato che è difficile in Iran sviluppare percorsi di questo tipo, proviamo a trarne allora qualche insegnamento finale. Le donne iraniane ci insegnano che c'è bisogno di un'educazione che problematizzi le complesse dimensioni del genere e della sessualità (Brambilla, 2019), rendendo il viaggio al femminile un "itinerario di formazione identitaria" (Ulivieri, Pace, 2012). Solo con una comprensione critica di questi processi, gli individui trasformano e superano i limiti imposti dai ruoli tradizionali.

In questo senso, bisogna mettere in atto a livello globale, con specifiche modalità e limiti culturali di ogni contesto, esperienze pratiche e concrete per sperimentare nuove modalità di costruzione della soggettività, in una cornice di incontro e dialogo (Cambi, 2002; Contini, 2002). Creare, ovvero, nuovi "orizzonti pedagogici per formare nuove identità e relazioni paritarie tra i generi" (Dello Preite, 2019), senza contrapporli. Un approccio che invita a esaminare in modo critico i contenuti educativi, i programmi scolastici e le pratiche pedagogiche sia del mondo islamico, che di quello occidentale. Porre al centro dell'attenzione il genere, aiuterebbe a identificare, sfidare e superare le forme di egemonia (Gramsci, 1975) che perpetuano le disuguaglianze, per andare incontro a una logica più inclusiva (Baldacci, 2017; Corbi, 2010).

4. Conclusioni: quale prospettiva pedagogica?

Possiamo concludere che in alcuni Paesi d'Oriente, come l'Iran, i progressi nell'educazione femminile e nei valori ad essa collegati sono senza dubbio inferiori rispetto a quelli dei Paesi occidentali. Le donne sono viste solo come responsabili delle faccende domestiche e della cura della famiglia. Anche quando entrano nel mercato del lavoro, affrontano gravi ostacoli come intimidazioni familiari o coniugali, discriminazioni nel reclutamento, molestie sessuali e difficoltà nell'accesso alla giustizia. Questi ostacoli limitano la loro partecipazione politica e le opportunità di ottenere parità legale con gli uomini, inclusi i diritti di proprietà, di stipulare contratti e di partecipare liberamente alla vita sociale e religiosa (Nussbaum, 2011; 2013).

Anche nelle società occidentali rimane una significativa ambiguità nel riconoscere e rispettare i valori femminili (Ulivieri, 2016). In Occidente, ad esempio, in particolare modo in vari Paesi europei, si proclama l'uguaglianza formale tra uomini e donne. Nella pratica, però, le donne sono spesso valorizzate all'interno di un contesto culturale dominato comunque da modelli maschili, portando a una subordinazione femminile nei confronti di questi ultimi (Bolognari, 1990).

Rimane pur vero che, a differenza dell'Iran, in Paesi occidentali come l'Italia, la religione non è intersecata a problematiche sociali (Kung, 2005) e la donna corre meno rischi giuridici, avendo ad esempio la possibilità di protestare senza per questo essere arrestata.

Ciò che ci insegna l'Iran è che l'unica prospettiva per migliorare la condizione della donna è allora l'educazione di genere. Se in Iran è fortemente limitata la possibilità di sviluppare un pensiero pedagogico non repressivo, che si fondi proprio sull'educazione di genere, quest'ultima rappresenta l'unica possibilità per garantire alla donna un processo di emancipazione simile a quello perseguito in (alcuni) Paesi occidentali. Un tipo di pedagogia che non solo riorganizza il sapere, ma lo fa in modo da smascherare i meccanismi di subordinazione esistenti nelle società, modificando regole e abitudini patriarcali percepite come "naturali". In una società post-moderna e pluralista, il sistema educativo dovrebbe favorire tali principi (inter)culturali a tutti i livelli del processo pedagogico, dalla prima infanzia all'istruzione professionale (Baldacci, 2017).

Un'educazione che valorizzi il "sapere femminile" (Ulivieri, 2016) integrerebbe i contributi non solo delle donne, ma per esteso dei giovani, degli anziani, delle persone marginali e degli immigrati. Solo così sarà possibile valorizzare sia i valori maschili che quelli femminili, riconsiderandoli in modo da superare pregiudizi e stereotipi (Lopez, 2017), imperanti quanto nel mondo islamico, quanto, seppur a differenti livelli e con diverse gravità, in quello occidentale.

Riferimenti bibliografici

- Abdolmohammadi P. (2009). Il Republicanesimo Islamico dell'Ayatollah Khomeini. *Oriente Moderno*, 89 (1), 87-100.
- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalterità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Ben Jelloun T.B. (2015). *È questo l'Islam che fa paura*. Milano: Bompiani.
- Bolognari V. (1990). *Pedagogia e antropologia*. Messina: Samperi.
- Burgio G. (2020). Io sono un corpo. Politiche e pedagogie della mascolinità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12, 20, 27-42.
- Butera G., Ciavardini T. (2020). *Hijab. Il velo e la libertà*. Roma: Castelvecchi.
- Cagnolati A., Minerva F.P., Ulivieri S. (a cura di) (2013). *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: ETS.
- Cambi F. (2002). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Cavarero A. (1987). *Diotima, il pensiero della differenza sessuale*. Milano: La Tartaruga.
- Chabbi J. (2004). Ce voile que l'on dit islamique. *Le monde des religions*, 3, gennaio-febbraio, 32-33.
- Contini M. (2002). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*. Pisa: ETS.
- Corbi E. (2010). *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*. Napoli: Liguori.
- Dello Preite F. (2019). *Femminicidio violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Esposito J. L. (2001). *Women in Muslim family law*. Syracuse University Press.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Giolo O. (2013). Il corpo delle donne nella tradizione giuridico-politica dell'Islam classico e nelle politiche dei moderni paesi arabo musulmano. In A. Cagnolati, F. Pinto Minerva, S. Ulivieri (a cura di), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi* (pp. 201-226). Pisa: ETS.
- Gramsci A. (1975). Storia della classe dominante e storia delle classi subalterne. In A. Gramsci. *Quaderni dal carcere*. Torino: Einaudi.
- Haddad Y.Y., Esposito J.L. (Eds.) (1998). *Islam, gender, and social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Hejazi S. (2023). *Iran, donne e rivolte*. Brescia: Scholé.
- Hesova Z. (2019). Secular, islamic or muslim feminism? The place of religion in women's perspectives on equality in Islam. *Gender and Research*, 20, 2, 26-46.

- Kung H. (2005). *Islam. Passato, presente e futuro*. Milano: Rizzoli.
- Liodice I., Ulivieri S. (a cura di) (2016). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- Lopez A.G. (a cura di) (2017). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Mariani A. (2008). *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Roma: Armando.
- Mernissi, F. (1991). *The Veil and the Male Elite: A Feminist Interpretation of Women's Rights in Islam*. New York: Basic Books.
- Muraro L. (1991). *L'ordine simbolico della madre*. Roma: Editori Riuniti.
- Muraro L. (2011). *Non è da tutti. L'indicibile fortuna di nascere donna*. Roma: Carocci.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2013). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Pinto Minerva F. (2013). Corpi feriti. La violenza sulle donne. In A. Cagnolati, F. Pinto Minerva, S. Ulivieri (a cura di), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: ETS.
- Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Restaino F. (2012). Il pensiero delle donne sulle donne. In N. Abbagnano (a cura di), *Storia della filosofia. La filosofia contemporanea* (pp. 435-470), 4/2. Torino: Utet.
- Rhouni R. (2010). *Secular and Islamic Feminist Critiques in the Work of Fatima Mernissi*. Leiden: Brill.
- Sabahi F. (2020). *Storia dell'Iran 1890-2020*. Milano: Il Saggiatore.
- Sgrena G. (2022). *Donne ingannate. Il velo come religione, identità e libertà*. Milano: Il Saggiatore.
- Sirignano F.M. (2020). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Swarup R. (1994). *Woman in islam*. New Delhi: Voice of India.
- Tarvis C., Wade C. (1984). *The longest war: sex differences in perspective*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ulivieri S. (a cura di) (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S., Pace R. (2012). *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (2016). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Vanzan A. (2013). *Le donne di Allah*. Milano: Bruno Mondadori.
- Vercellin G. (2000). *Tra veli e turbanti. Rituali sociali e vita privata nei mondi dell'Islam*. Venezia: Marsilio.
- Wadud A. (2011). *Il Corano e la donna. Rileggere il Testo Sacro da una prospettiva di genere*. Torino: Effatà.
- Wagner W., Sen R., Permanadeli R., Howarth C.S. (2012). The veil and muslim women's identity: cultural pressures and resistance to stereotyping. *Culture & Psychology*, 18 (4), 521-541.
- Williamson W.P., Ahmad A. (2007). Survey research in Islamic fundamentalism: a question about validity. *Journal of Muslim Mental Health*, 2 (2), 155-176.



La condizione della donna di mafia come femicidio interiorizzato.

Dinamiche trasformative

The condition of the mafia woman as internalized femicide.

Transformative dynamics

Elvira Lozupone

Ricercatrice, Università di Roma Tor Vergata, lozupone@uniroma2.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The research develops a direct and possible link between femicide and the mafia; illustrates the positions of women in relation to the mafia phenomenon, and the traits that characterize them as the effect of a femicidal mentality introjected by all the women of the clans. Subsequently, it analyzes the transformative process of women who have renounced belonging to the clan, and present themselves as survivors of the femicidal mentality, and by embracing change they opened up to biographical freedom and self-determination. The exit from a situation of abuse and identification with the abuser in the vision of the Hungarian psychoanalyst Sandor Ferenczi is favored by the emergence of the psychic construct of Orpha, maternal care of the Self, which together with «outstretched hands» which are not necessarily feminine, enhances the trait of vulnerability without paternalism, as a determining factor for change.

KEYWORDS

Femicide, mafia, pedagogy, depth psychology, gender education.
Femicidio, mafia, pedagogia, psicologia del profondo, educazione di genere.

Il lavoro sviluppa un legame diretto e possibile tra femminicidio e mafia; illustra i posizionamenti femminili rispetto al fenomeno mafioso, e i tratti che li connotano come effetto di una mentalità femicida introiettata da tutte le donne dei clan. Successivamente analizza il processo trasformativo delle donne che hanno rinnegato l'appartenenza al clan, dunque superstiti rispetto alla mentalità femicida, e abbracciando il cambiamento si sono aperte ad una libertà biografica e di autodeterminazione. L'uscita da una situazione di abuso e di identificazione con l'aggressore, nell'ottica proposta dallo psicoanalista ungherese Sandor Ferenczi, risulta favorita dall'emersione del costrutto psichico dell'Orpha, cura materna del Sé, che insieme a «mani tese» non necessariamente femminili, valorizza il tratto della vulnerabilità senza paternalismi, come fattore determinante per il cambiamento.

Citation: Lozupone E. (2024). The condition of the mafia woman as internalized femicide. Transformative dynamics. *Women & Education*, 2(4), 52-57.

Corresponding author: Elvira Lozupone | lozupone@uniroma2.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-04-24_10

Submitted: August 01, 2024 • **Accepted:** September 30, 2024 • **Published:** December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduzione

Fem(m)icidio e femminicidio si intrecciano tragicamente con l'emancipazione femminile. Da sempre presenti nella storia dell'umanità scaturiscono, in una visione antropologico culturale, dall'esuberante potenza femminile della fertilità e dalle perdite ematiche che fluiscono senza alcuna evidente ferita, caratteri che hanno permesso l'affermarsi del controllo maschile sul concepimento e la prevaricazione verso questi esseri passivi e 'costitutivamente' deboli (Héritier, 1996). Il Novecento vede acuirsi questi aspetti insieme con le conquiste dell'emancipazione, grazie anche alla più recente diffusione mediatica di vicende che in Italia coinvolgono le donne ormai quasi quotidianamente.

Il Ministero dell'Interno riporta nel giugno 2024, 37 omicidi di donne su 113, numeri elevatissimi, anche se in calo rispetto all'anno precedente e al drammatico periodo pandemico (Ministero dell'Interno, 2024).

La situazione nel mondo non sembra migliore se Ciudad Juarez in Messico dal 1993 costituisce un simbolo per il primato di barbari episodi di violenza, omicidio, sparizione di donne.

Il termine femicidio coniato da D. Russell, (1992) si lega a questi fatti e al termine femminicidio: il primo è riferibile a eventi di soppressione di donne 'in quanto' donne, mentre il secondo sarebbe la serie infinita di atti di violenza fisica, psicologica economica, normativa, sociale, religiosa, familiare o extrafamiliare perpetrati contro le donne. I due termini rilevano la medesima correlazione presente tra condotta (femicidio) e comportamento (femminicidio), ponendo il primo come condizione mentale alla base di determinati comportamenti, vincolo relazionale, di cui i comportamenti sono la traduzione (Bleger, 2022).

Tale correlazione appare il motivo principale per calarsi pedagogicamente nella tematica, dal momento che la pedagogia, che intreccia tematiche educative con i dinamismi sociali e storico culturali, presenta uno spiccato carattere "in-volutivo", una analisi perenne e ricorsiva riguardo a condizioni, scopi, finalità, senso della propria esistenza, e di in-sufficienza, quando travalica i propri confini per attingere ad altre fonti disciplinari; così è per via di un carattere fondamentale che prevede una adattabilità critica a contesti storico culturali diversificati e in continuo mutamento, nonché la considerazione di punti di vista altri, ormai indispensabili se si assume una epistemologia della complessità.

La pedagogia punta al cambiamento di comportamenti attraverso la modifica delle relazioni tramite saperi ed esperienze educative; è il fine che viene posto, ad orientare il percorso educativo, a determinarne congruenza e densità, soprattutto nella contemporaneità dove si presentano antinomie ed incoerenze che approdano fino alla liquidità, al deterioramento strutturale e contenutistico.

È possibile allora parlare di "relativismo educativo" che oscilla tra fioritura e disumanizzazione, fino a pervenire ad una pedagogia nera, mai del tutto scomparsa.

L'educazione criminale testimonia questo relativismo; assicura uno status identitario certo, volto alla conquista di potere, prestigio, allargamento delle sfere di influenza, dominio assoluto sull'altro/a; i media (ancora una volta) possono giocare un ruolo determinante nella creazione di un codice etico/estetico che esita in una sua celebrazione in serie televisive di successo globale (Iavarone, Girardi, 2018). Mentre di segno affatto diverso sono i traguardi auspicati nei percorsi dell'intervento ri-educativo che puntano ad una acquisizione di senso, ri-appropriazione del (vero) Sé, auto-determinazione, respons-abilità, vivendone pienamente le implicazioni emotive, alla conquista di quell'adulità che si lega per la persona maturescente (Demetrio, 2003, p. XVIII) all'incertezza biografica, che attraversa crescita, progresso, solidità, ma anche regressione, perdita, fragilità, fallimenti.

In questa cornice illustrerò i posizionamenti femminili all'interno del fenomeno mafioso, effetto di processi educativi intrafamiliari il cui connotato disumano appare come conseguenza diretta di una mentalità femmicida. Magistrate impegnate nella lotta alla mafia suggeriscono di percorrere questa strada di un pericoloso affiancamento tra mentalità femmicida e mafiosa: "Il femminicidio ha la stessa valenza culturale sociale e criminale della mafia [...] uccide la vita e la dignità di intere generazioni rendendole succubi e incapaci di reagire" (Di Nicola, 2016). Il secondo passo sarà quello di analizzare il processo trasformativo che si attua a partire da donne scampate alla mentalità femmicida che hanno abbracciato il cambiamento e si sono aperte ad una libertà biografica e di autodeterminazione. In questo percorso ci guiderà la psicologia del profondo dello psicoanalista ungherese Sandor Ferenczi che ha studiato nell'abuso all'infanzia l'identificazione con l'aggressore e il costrutto psichico dell'Orpha.

2. Donne (libere?) e mafia

La mafia e le organizzazioni di stampo mafioso presenti nel nostro Paese costituiscono una realtà in cui un sistema di usanze arcaiche e una religiosità di tipo tradizionale e popolare, si affiancano a una progressiva aggressività imprenditoriale estesa con ramificazioni internazionali pur mantenendo i suoi "feudi" nella terra d'origine. Il ruolo delle donne all'interno di questo universo è pure virato verso libertà e possibilità un tempo impensabili: attività estorsive che non disdegnano il "lavoro sporco" a fini di vendetta e punizione per i traditori, nemici e clan rivali (Allum, Marchi, 2018). Parallelamente impegnate in tutte le condotte criminali dalla trasmissione dei messaggi,

alla gestione di affari patrimoniali, si espongono mediaticamente: rilasciano dichiarazioni, si pronunciano sui reati commessi, screditano le forze dell'ordine.

Madeo (1994) identifica “donne contro”, “donne di mezzo” e “donne di potere”. Le prime sono generazioni di insegnanti, magistrati, avvocate, impegnate ad allontanare i minori a rischio dalle maglie della criminalità organizzata fornendo tutela e supporto: molte sono volontarie, capaci di offrire vicinanza emotiva, sempre mancata ai minori devianti, al contempo fungendo da sentinelle nelle occasioni di possibile reclutamento (Filippini, Giustini, 2010); un lavoro mai stimato nelle sue reali dimensioni, né nelle sue ricadute sociali, espressione della volontà di garantire ai minori una dimensione relazionale calda e solidale, in cui esse svolgono una funzione materna estesa rispetto alle mura domestiche che le istituzioni civili non sono in grado di fornire: contrastano in tal modo la medesima funzione svolta, con valori opposti, dalle madri nell'universo mafioso.

“Donne di mezzo”, nascono in contesti mafiosi o vi vengono successivamente in contatto. Sospese tra un “dentro”, di cui hanno fatto parte anche assumendo ruoli attivi nell'attività criminale, e un “fuori”, che in seguito alla scelta di collaborare, impone il gravoso compito di reinventarsi “vive” e libere attraverso nuovi valori di riferimento. Il viaggio interiore che devono attraversare le vede obbligate a liberarsi da quella forma di morte ontologica che è il femicidio interiorizzato: una condizione di morte all'espansione, alla crescita, alla fioritura del Sé, interiorizzata come forma di adattamento estremo allo svuotamento mafioso, che tenterò di spiegare più avanti.

“Donne di potere” sono interne o esterne al mondo mafioso, ma suddite acquiescenti; sono attratte dal denaro con la cui mira seducono o esercitano pressioni fortissime sui pentiti perché ritrattino le confessioni. Atteggiamenti così risoluti e spregiudicati sembrano tipici di donne libere ed emancipate, ma si tratta di un'emancipazione fittizia; improvvisamente protagoniste di un mondo da cui prima erano escluse, non divengono mai soggetti davvero autonomi; in realtà esse gestiscono per i boss reclusi un potere che gli apparterrà mai veramente. Nell'onorata società non c'è spazio per la donna in quanto tale; donne che non esistono, sono già morte, forse ancor prima di nascere: chi resiste a questo mondo deve necessariamente averlo interiorizzato: la mentalità femicida, interiorizzata, da parte di ragazze e ragazzi consente solo un allineamento. Scrive Marzullo in modo assai efficace: “le prime vittime della mafia sono proprio i *ragazzi delle mafie*” (2021).

3. Ipotesi di studio: interiorizzazione del femicidio come identificazione con l'aggressore. Esiti educativi

L'intuizione di una possibile interiorizzazione del femicidio scaturisce dal fenomeno denominato “identificazione con l'aggressore”.

S. Ferenczi ne parla in questi termini, in riferimento a situazioni di abuso infantile: ‘I bambini si sentono indifesi fisicamente e moralmente, la loro personalità è ancora troppo debole per poter protestare, sia pure solo mentalmente; la forza prepotente e l'autorità degli adulti li ammutolisce, spesso toglie loro la capacità di pensare. Ma questa stessa paura, quando raggiunge il culmine, li costringe automaticamente a sottomettersi alla volontà dell'aggressore, a indovinarne tutti i desideri, a obbedirgli ciecamente, a identificarsi completamente con lui’ (Ferenczi, 1932, p. 96).

Questa descrizione rivela il vissuto di chi vive una costante minaccia per la propria incolumità e potrebbe dare ragione dell'atteggiamento di compiacenza delle donne colluse con la mafia: sostiene Rocchi

La paura è tale che le reazioni di disgusto, odio, energica difesa, vengono inibite. Il bambino violato, terrorizzato dalla paura, anziché reagire e difendersi, tenderà a sottomettersi automaticamente. La vittima, sovrastata da un potere schiacciante e fuori controllo, non attiva una reazione di rifiuto o difesa, ma, soggiogata da una paura impotente, si sottomette alla volontà dell'aggressore. Come unica possibilità di sopravvivenza, la vittima abdica, rinuncia alla propria persona, consegnandosi all'aggressore ed identificandosi esattamente con ciò che egli si aspetta. Tende a sentire da un lato ciò che l'aggressore stesso sente, dall'altro ciò che l'aggressore vuole che la vittima senta. Può arrivare così ad anticiparne le mosse, per minimizzare il danno ed avere maggiori possibilità di sopravvivenza (Rocchi, 2014).

È possibile intuire la qualità della trasmissione educativa di chi vive in tale abisso disumanizzante. La donna educa ai caratteri tipici della mentalità mafiosa, come vendetta, onore e omertà; la norma patriarcale insegna la subordinazione femminile e la gerarchia dei sessi; l'umanità è declinata al maschile e riconosce le donne esclusivamente in quanto madri, soprattutto se di una prole maschile. Accettare queste condizioni vuol dire sopravvivere e ottenere un relativo riconoscimento. L'educazione familiare mafiosa è connotata da elevato formalismo e svuotamento dei contenuti emotivo-affettivi non funzionali alla trasmissione delle regole del clan (Schermi, 2013). Educare alla mafia vuol dire espropriare i figli del senso di Sé; impedire un pensiero autonomo; invadere gli ambiti della genitorialità biologica; anestetizzare le emozioni per permettere crimini efferati; insegnare chi comanda, quale sia il proprio posto nella famiglia, la legge dell'onore e della vendetta. La scissione mente-corpo permette di non sentire

il dolore psichico legato alle umiliazioni, come nella 'naturalità' della subordinazione e prevaricazione del femminile; si apprende la regola dello sfruttamento, la negazione della differenza; si apprende che il potere è superiore alla sessualità (Lo Verso, Lo Coco, 2002) e all'amore; la relazione di coppia si svuota di tenerezza e dei sentimenti più profondi.

4. Posizionamenti eversivi

Cosa accade invece alle donne 'donne combattenti' (Manzini, 2022)? Nonostante si tratti di una scelta difficile e dolorosissima per la rottura improvvisa e definitiva con i legami più profondi, queste donne cercano sollievo soprattutto da una vita insensata, come nel caso di Rosa N. collaboratrice di giustizia proveniente da una famiglia di 'ndrangheta: riferisce di un vissuto di saturazione rispetto alle perquisizioni, alla costante necessità di fuga, alle morti per droga, alla violenza costante: "dopo una lunga storia, la vedi e arrivi al punto in cui dici "qui non possiamo più andare avanti" (Ingrascì, 2021 p.136).

5. Un angelo custode

Le incursioni in ambito psicoanalitico in un contesto legato alle discipline pedagogiche applicate agli studi di genere, non possono che rimanere nell'ambito della suggestione, anche se il binomio femminicidio (femicidio)-mafia, ipotizzato dalla giudice Di Nicola, è una strada percorribile con gli adeguati strumenti che qui ci si limita a tratteggiare, consapevoli che l'epistemologia più adeguata ad affrontare complesse questioni scientifiche e sociali, debba avvalersi di uno sforzo transdisciplinare che non può far capo ad un/a solo/a studioso/a.

L'illustrazione dei concetti che seguiranno potrà apparire didascalica, ma la fecondità di questo approccio per comprendere gli abissi del femicidio e delle sue conseguenze, suggerisce di procedere proponendo chiavi di lettura inconsuete ma altamente suggestive.

Chi e/o che cosa permette lo sganciamento dalla mortifera palude mafiosa?

Senza pretese di stabilire consequenzialità dirette né alcun possibile determinismo, Ferenczi identifica un costrutto psichico che viene 'in soccorso' della persona abusata. Lo riscontra nell'analisi di E. Severn, donna molto dotata, ma altrettanto sofferente per un trauma infantile (Smith, 1999). La donna si trasferisce dagli Stati Uniti in Ungheria, solo per effettuare l'analisi; riporta lo stesso Ferenczi: 'her Orpha sought him out' (Ferenczi, 1932, p. 121).

Cos'è Orpha? Nel suo *Clinical Diary* Ferenczi scrive: "The enormity of suffering and despair of any outside help, propel her toward death; but as conscious thought is lost, or abandoned, the organizing life instincts ('Orpha'), awaken" (1932, p. 8).

Il risveglio degli istinti vitali costituisce una sorta di frammento materno che consola e protegge, un 'guardian angel': una intelligenza volta a preservare la vita. Il richiamo etimologico è al mito di Orfeo che morì fatto a pezzi nella versione di F. Filostrato (Rossi, 1997); la sua testa divenne un oracolo dall'intelligenza pura, non contaminata dagli affetti.

Questa versione femminile di un'intelligenza consolatrice permette di "tenere insieme i pezzi" di Sé e permette l'uscita dagli inferi; Ferenczi la riporta come esperienza comune quando ci sentiamo sopraffatti dalla paura e dalla debolezza. Si tratta di una guerra interiore – nota lo psicoanalista – volta alla sopravvivenza del soggetto o al suo totale annichilimento da parte delle forze distruttive che lo pervadono. L'Orpha costringe la paziente a trasferirsi in un momento neppure agevole, dopo la Prima Guerra Mondiale, per potersi curare.

Ipotizziamo l'insorgenza di questo meccanismo nelle donne che hanno rialzato la testa, che sono sfuggite all'introiezione del femicidio, insieme al potente fattore dell'amore per la prole. Le altre che sono rimaste colluse non hanno avuto la volontà o la possibilità di dare spazio a questa voce interiore. Ciò che va sotto il nome di resilienza o come si vedrà più avanti di vulnerabilità, acquisisce un ulteriore carattere (femminile) che scaturisce da mondi disciplinari differenziati come la fisica, la psicologia, la psicoanalisi, l'universo socio pedagogico, che confermano l'esistenza di questi dinamismi profondi.

6. Un percorso trasformativo

Vi sono modalità autentiche, come anche modalità inautentiche dell'aver cura dell'altro. Prendersi cura di qualcuno significa renderlo libero, consapevolmente autonomo di scegliere la propria esistenza. Conformare o deformare, secondo canoni educativi predeterminati e imposti non significa 'prendersi cura', ma intervenire in forma dogmatica e pregiudiziale nella vita altrui (Ulivieri, 2017, p. 11).

Nell'ottica che abbiamo introdotto prendersi cura di donne-morte-viventi, comporta un percorso che indipendentemente dalle sedi in cui si svolge come lo studio di psicoanalisi, o meno strutturate, dai centri antiviolenza alle procure o caserme, alle case di donne, richiede da parte di chi si prende cura un enorme investimento di energie volto a ri-vitalizzare, a fornire quello che in età adulta costituisce educazione, cioè cambiare orizzonti di significato, offrire e apprendere modi nuovi di vedere sé stessi e il mondo.

Sorprendentemente l'Orpha è un pensiero che nasce quando la mente si annichilisce: "Nei momenti in cui il sistema psichico viene meno, l'organismo comincia a pensare" (Ferenczi, 1932b, p. 52). Ciò accade perché la mente è la prima a disconnettersi durante il trauma, lasciando al corpo energie che permettono la sopravvivenza fisica e il profilarsi dell'atteggiamento autoconsolatorio che appartiene all'Orpha. Per questo motivo la prima forma di relazione non può che essere di accudimento reale, pari a quello del *care giver* nei confronti del neonato: "Tali persone sono rimaste quasi interamente al livello infantile e per loro i consueti metodi di trattamento analitico non sono sufficienti. Ciò di cui hanno veramente bisogno questi nevrotici è di essere adottati e di godere per la prima volta nella loro vita i vantaggi di un normale asilo nido" (Smith, 1998).

Ma la relazione duale non potrà mai riprodurre la qualità oblativa della relazione materna; potrà aiutare a sopportare un dolore che è frutto di ciò che si è perso per sempre: l'innocenza, l'infanzia, la gioventù, tempo, opportunità, amore. Sono aspetti, ricorda Smith, che vanno profondamente amati, e sepolti. Tutto questo va portato insieme a una donna che piano piano, forse, tornerà alla vita con le sue cicatrici.

Qui entra in gioco la vulnerabilità, cicatrice di una soggettività che vuole rimanere viva anche a prezzo di un profondo disagio psichico (Guasto, 2015).

7. Persone che aiutano a vivere generativamente la vulnerabilità

La vulnerabilità nella fisica dei materiali rappresenta la possibilità di un materiale di subire trasformazioni – dalla rottura all'assunzione di una nuova forma – a seguito di un evento (urto, scosse o altro). Nelle persone, come effetto di un evento disorientante, può condurre ad un cambiamento: ma non è sempre così. Rita Atria si suicida dopo la morte del giudice Borsellino; mentre a seguito dell'incontro con lui, era riuscita ad imprimere una svolta significativa alla sua vita. Altre collaboratrici di giustizia, nella stessa condizione, non hanno avuto lo stesso destino.

Se la vulnerabilità viene intesa come prerogativa femminile può traghettare le donne dal potere paternalistico della mafia a quello dello Stato. Ciò non accade se dalla vulnerabilità scaturisce un "prender la parola" che sfida l'omertà in favore di sé, dei propri figli, della società intera; invece di generare avvilitamento, può acquisire un potenziale generativo, quando si lega ad un percorso che tramuta la marginalità in *empowerment* (Ingrasci, 2020). Il soccorso alla vulnerabilità non è prerogativa femminile, ma umana, un "materno dislocato" (Guaraldo, 2018, p. 68), legato a situazioni di cura della propria e altrui vulnerabilità, lontana da una mera *compassion* infantilizzante (Iavarone, Aruta, Girardi, 2023). Così è nei casi in cui la terza via viene poderosamente sostenuta da personalità che incarnano la giustizia e che permettono un'autonomia relazionale: "per uscire da situazioni difficili, si ha bisogno di mani tese, relazioni di attaccamento multiple e rassicuranti, fattori di protezione per ricostruire modelli di interazione favorevoli alla crescita, tenendosi lontani da qualunque fatalismo, determinismo e pessimismo" (Pourtois, Desmet, 2006, p. 10).

8. Conclusioni

L'intreccio tra femicidio e femminicidio impone l'esame dei dinamismi che portano l'uno ad essere il presupposto dell'altro. Implica un'interrogazione su cosa significhi "uccidere" in senso figurativo, pensando alla realtà delle donne di mafia, soprattutto alle ribelli nei confronti di un assetto patriarcale e criminale potenzialmente omicida, dove una pedagogia nera conculca quotidianamente l'essere. Le vessazioni nei confronti del femminile 'in quanto tale' impongono di addentrarsi in questa mentalità per scardinarne le basi, valorizzando l'opera di quanti e quante contrastano nelle vittime gli effetti mortiferi di tale assetto mentale.

L'ambito pedagogico si connota per un'interrogazione diurna alla ricerca di spunti riflessivi sempre nuovi utili al conseguimento di un'intenzionalità decisamente diretta verso la fioritura della persona. È così che alcuni spunti provenienti dalla psicologia del profondo ne arricchiscono la riflessione, volta a sostenere il percorso di quante, in modo inaspettato e stupefacente emergono dalla palude femicida e criminale.

Ferenczi porta un eccezionale contributo in risposta ai quesiti posti dall'interrogazione pedagogica su questi temi, a partire dalla necessità del bambino di inglobare in sé la relazione con l'abusante prevenendo e accondiscendendo ai suoi desideri. L'effetto psicologico dell'abuso è quello di un devastante spezzettamento dell'essere che corrisponde ad ogni abuso subito. Il Sé così atomizzato però trova ancora una possibilità di sopravvivenza della propria soggettività fisica e in qualche modo mentale, attraverso la funzione di un residuo materno autoconsolatorio denominato Orpha dal famoso mito greco. L'Orpha permette di agire e nei casi trattati, di chiedere aiuto.

Ciò che si chiede all'operatore è raccogliere e prendersi cura di questo essere che conserva solo un barlume di vita; accompagnare nel processo dell'abbandono definitivo di parti importanti della propria biografia: stati d'animo, opportunità perse per sempre, ma insieme rivelare la debole forza della vulnerabilità, simbolo di una emersione che si fa parola di denuncia, di prevenzione di salvaguardia di nuove generazioni. Quindi di rinascita.

Riferimenti bibliografici

- Guasto G. (2015). Orpha l'irriducibile vs. Thanatos l'irresistibile. Morte e sopravvivenza nel pensiero di Sándor Ferenczi. In Borgogno F. (a cura di), *Rileggere Ferenczi Oggi. Contributi Italiani* (pp. 119-139). Roma: Borla.
- Rocchi C. (2014). *Identificazione con l'aggressore in S. Ferenczi*. In <https://www.spiweb.it/la-ricerca/ricerca/identificazione-con-laggressore/> (ultima consultazione: 25/07/2024).
- Bleger J. (2014). *Psicologia de la conducta*. Barcelona: Paidós (Trad. it. *Psicologia della condotta*, Roma, Armando 2022).
- Allum F., Marchi I. (2018). Analyzing the Role of Women in Italian Mafias: the case of the Neapolitan Camorra. *Qualitative Sociology*, 41, 361-380.
- Demetrio D. (2003). Introduzione. In J. Mezirow (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. (I- XX). Milano: Raffaello Cortina.
- Dipartimento della Pubblica sicurezza - Direzione centrale della Polizia criminale - Servizio analisi criminale *Omicidi volontari e violenza di genere* In https://www.interno.gov.it/sites/default/files/202406/30_settimanale_omicidi_al_9_giugno_-2024.pdf (ultima consultazione 25/07/2024).
- Ferenczi S. (1932a). La confusione delle lingue fra gli adulti e il bambino. Il linguaggio della tenerezza e il linguaggio della passione. In *Opere*, vol. IV (pp. 91-100). Milano: Raffaello Cortina 2002.
- Ferenczi S. (1932b). *Diario Clinico. Gennaio-Ottobre 1932*. Milano: Raffaello Cortina 1988.
- Filippini F., Giustini C. (2010). Chance, la scuola della seconda opportunità. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, V, 2, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guaraldo O. (2018). La vulnerabilità come paradigma fondativo. In O. Giolo, B. Pastore (a cura di), *La vulnerabilità. Analisi multidisciplinare di un concetto* (pp. 57-72). Roma: Carocci.
- Héritier F. (1996). *Masculin/féminin II. Dissoudre la hiérarchie*. Paris: Odile Jacob.
- Iavarone M.L., Aruta L., Girardi F. (2023). Entrare, restare, uscire dalla devianza. In G. Di Gennaro, M.L. Iavarone (a cura di), *Ragazzi che sparano* (pp. 171-186). Milano: FrancoAngeli.
- Ingrasci O. (2020). La forza della vulnerabilità. *Cross*, 2, 18-46.
- Ingrasci O. (2021). *Gender and organized crime in Italy. Women's agency in Italian mafias*. London, New York, Dublin: IB Tauris.
- Lo Verso G., Lo Coco G. (a cura di) (2002). *La psiche mafiosa. Storie di casi clinici e collaboratori di giustizia*. Milano: FrancoAngeli.
- Madeo L. (1994). *Donne di mafia. Vittime, complici, protagoniste*. Milano: Mondadori.
- Manzini M. (2022). *Donne custodi, donne combattenti*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Marzullo R. (2021). La legge del sangue o la legge della polis? Riflessioni sui nessi tra famiglia, giustizia e cultura della legalità, *Giustizia Insieme*. 11 febbraio 2021. <https://www.giustiziainsieme.it/it/minori-e-famiglia/1523-il-progetto-liberi-di-scegliere-tra-prospettive-giuridiche-e-pedagogiche?hitcount=0> (ultima consultazione 26 settembre 2024).
- Polito R. (2016). *La violenza di genere è come la mafia*. https://www.agi.it/cronaca/news/2016-11-24/violenza_su_-donne_e_femminicidi_sono_come_la_mafia-1272280/ (ultima consultazione 25/07/2024).
- Pourtois J.P., Desmet H. (Eds.) (2006). *La bientraitance en situation difficile. Comment soutenir des enfants et des adolescents vulnérables*. Paris: L'Harmattan.
- Radford J., Russell D. (1992). *Femicide. The politics of woman killing*. New York: Twain Publishers.
- Rossi V. (a cura di) (1997). *Filostrato - Eroico*. Venezia: Marsilio.
- Schermi M. (2013). L'educazione criminale. Crescere in contesti mafiosi. *Rassegna italiana di criminologia*, 4, 256-263.
- Smith N.A. (1999). From Oedipus to Orpha: Revisiting Ferenczi and Severn's Landmark Case. *Am. J. Psychoanal.*, 59, 345-366.
- Ulivieri S. (2017). Dalla differenza come valore e diritto alla relazione di "cura" e accoglienza dell'altro da se. In I. Loiodice, S. Ulivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà* (pp. 9-17). Bari: Progedit.



The buried alive: forgotten women in Italian penitentiary institutions

Le sepolte vive: donne dimenticate negli istituti penitenziari italiani

Caterina Benelli

Professoressa Associata, Università Federico II di Napoli, caterina.benelli@unina.it

Marta Pampaloni

Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Firenze, marta.pampaloni@unifi.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The story of women in prison has always been an interesting topic to explore.

In this contribution we intend to highlight the theme of the marginalization of women detained in Italian penitentiary institutions: isolated, forgotten women and – as in the case of the high security section of the prison in Messina – *buried alive*.

Our reflection intends to take a snapshot of the current situation of female detention and to hypothesize ways of development, of emancipation so that we can no longer forget anyone and none and, at the same time, offer to prison staff and civil society, opportunities for reflection on the condition of imprisonment, in particular that of women.

KEYWORDS

**Women, prison, without-voice, emancipation, community.
Donne, carcere, senza-voce, emancipazione, comunità.**

La storia delle donne in carcere è da sempre un tema interessante da approfondire.

In questo contributo intendiamo mettere in luce il tema dell'emarginazione delle donne detenute negli Istituti penitenziari italiani: donne isolate, dimenticate e – come nel caso della sezione di alta sicurezza del carcere di Messina – *sepolte vive*.

La nostra riflessione intende fare una fotografia sulla condizione attuale della detenzione femminile e ipotizzare vie di sviluppo, di emancipazione per non permettere più di dimenticare nessuno e nessuna e, allo stesso tempo, offrire al personale penitenziario e alla società civile, occasioni di riflessione sulla condizione detentiva, in particolare quella femminile.

Citation: Benelli C., Pampaloni M. (2024). The buried alive: forgotten women in Italian penitentiary institutions. *Women & Education*, 2(4), 58-64.

Corresponding author: Caterina Benelli | caterina.benelli@unina.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-04-24_11

Submitted: September 04, 2024 • **Accepted:** October 24, 2024 • **Published:** December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. The female dimension within Italian penitentiary institutions¹

When people speak about prisons, they often do so in a generalist manner without giving too much attention to the fact that each Prison Institute, although with rules common to others as part of national superstructures and addressed by international guidelines, is a complex organism with its own internal rules, processes, human and social resources. However, it is as if each correctional institution is its own “problem”. Within this framework, it therefore becomes even more complex to address the issue of the female dimension within prison settings. Currently, out of a total of 61.133 restricted people, 2,682 (4.38 %) are female, and of these, 21 have dependent children within penitentiary institutions (Ministry of Justice, 2024). Given such a residual number, not all penitentiary institutions accommodate women. Those designated exclusively for women are four (C.R. Trani, C.C. Pozzuoli, C.C. Germana Stefanini Rome, C.R. Venezia Giudecca). The remaining women are placed in 52 isolated wards within male penitentiary institutions (Ministry of Justice).

Despite the extensive collection of principles and guidelines, standards and norms, developed by the United Nations over the course of more than 50 years there is still a lack of methodological references and practical tools to remedy the heterogeneous discriminatory practices experienced by restricted women during their stay in penitentiary institutions. Part of the extensive collection are the United Nations Rules for the Treatment of Women Prisoners and Non-Custodial Measures for Women Offenders, also known as the “Bangkok Rules”. In fact, given their small numbers compared to the total restricted population, female inmates remain subject to less educational (schooling, work, cultural) and suffer total disregard for what concerns their “day-to-day” life.

Speaking of women’s detention, the reflections of Palmisano (2015) are very important. Palmisano points out that equal treatment of people in unequal situations will help perpetuate injustice and not eradicate it. Hence the need to carefully rethink women’s detention by paying more attention to their specific needs and trying to create learning devices capable of supporting the achievement of the identified needs (Penal Reform International, 2019).

In this regard, the Department of Penitentiary Administration in its Circular No. 0308268 of Sept. 17, 2008, contributed to structuring a specific regulation of women’s penal execution, with special attention to the affective dimension (arts. 19 and 20), specific health needs (arts. 16, 23 and 25), the different relationship with the needs of one’s physicality (arts. 9, 10, 16 and 24), and the need to provide equal opportunities for social reintegration (arts. 30 and 33).

1.1 Educational offerings for women recluses

Despite the fact that current legislation emphasizes the importance of setting individualized educational plans, the problem of mis-match between educational needs and offerings within prison settings has been evident and persistent for years now (Basilisco, 2016; Pampaloni, 2023) due to various contextual elements: the high number of the restricted population; population turnover does not help to identify real needs; people’s needs are constantly changing depending on intra- and extra-mural events; and the human and economic resources that the prison administration possesses are insufficient. To this issue, speaking of women’s detention, must be added the issue of gender stereotyping whereby the activities proposed to them are aimed at recovering the values of care, family and adherence to an already predetermined social-cultural role (Antigone, 2023; Castaldo, 2023; Zuffa, 2015; Zizioli, 2021; A Ryder, 2020; Barberet, 2014; Decker, Spohn, Ortiz, Hedberg, 2010). In order to have the most up-to-date picture regarding educational offers for women inmates, the table below was prepared from information obtained from the Ministry of Justice website and Antigone’s first Report on women inmates in Italy entitled “On the Women’s Side” (2023).

1 Paragraph edited by Marta Pampaloni

Penitentiary Institutions	n. restricted people	Educational Course	Work	Work-related projects	Cultural and sports activities
C.R. Trani	40	Middle school course: 10 women attending University courses: 2 women attending	Prison administration employment: 22 women involved Employment for outside employer: 2 women involved	Making bags from recycled materials (by Coop. Officina Creativa)	/
C.C. Pozzuoli	98	Literacy course (Levels I and II) & University course: 34 women attending in total Professional beautician course: 2 women attending	Prison administration employment: 14 women involved Employment for outside employer: 17 women involved (3 work outside the institution and 14 work inside: 3 in agricultural holding, 9 in tailoring, and 2 in roasting)	“Cajola” tailoring project Coffee roasting (by Coop. Lazzarelle)	Writing and reading course
C.C. Germana Stefani (Roma)	355	School courses of: catering institute; art high school & university courses: 15 women attending in total.	Prison administration employment: 14 women involved Employment for outside employer: 17 women involved	Sewing Workshop (by Coop. Soc. Men at Work)	Theater
				Gardening	Soccer
				Regeneration of electronic equipment (by Linkem company)	Screenwriting course
C.R. Venezia Giudecca	91	Literacy course: 7 women attending First level course: 7 women attending English course: 9 women attending Computer course: 7 women attending	Prison administration employment: 27 women involved Employment for outside employer: 17 women involved	Tailoring workshop (by Coop. Il Cerchio) - 3 restricted hired	“Women’s Course” (Ass. The Mustard Seed) - 3 women involved. Theater workshop (ass. Balamòs Teatro)- 3 women involved
				Cosmetics workshop (by Coop. Rio Terà dei Pensieri) - 1 restricted involved	Skillful Hands workshop (ass. The Mustard Seed)- 19 women involved
				Vegetable garden (by Coop. Rio Terà dei Pensieri) - 3 women involved	Reading workshop (ass. Closer) - 6 women involved
				Laundry	Waldorf dolls course (by Olivotti cooperative) - 4 women involved.

Table 1: The educational offerings of major correctional institutions for female restricted.

2. The *buried alive*. Women high-security restricted in Messina prison²

Women, therefore, currently account for 4.38% of the total number of restricted persons, thus shaping themselves as a marginal population within a predominantly male world. They are inmates locked up in Italian prisons: women who are in danger of becoming invisible, of being forgotten. There is a lack of gynecologists, few spaces available, fewer opportunities.

Without forgetting the drama of children imprisoned with their mothers. Imprisonment has always been thought of as masculine and applied to women who, precisely because of their small numbers, are in danger of being forgotten for the penal system. There are not many women in prison, with all the difficulties this entails. There are only four women’s penal institutions in the country: in Trani, Pozzuoli, Rebibbia and Venezia-Giudecca.

In Genova-Pontedecimo prison, male restricted can use a gym, a space precluded to women. For men, are social rooms provided on each floor? In the women’s sections, sociability is done in the corridor, and the whole thing permeated by an old social concept that limits women’s activities to old stereotypes: if male prisoners can

2 Paragraph edited by Caterina Benelli.

participate in computer and typography programs, female prisoners can only work in the kitchen and tailoring. With obvious repercussions in terms of social reintegration.

While acknowledging the efforts of the prison administration, thus, the Guarantor of the detainees calls for a new approach that recognizes gender differences, introducing a specificity of female versus male detention for the simple reason that the same treatment for women and men does not produce equitable results. It was the pronouncement of the European Court in Strasbourg in January 2013 that found the treatment given to women in the Italian prison system to be “inhuman and degrading.”

Since 2001 I have been designing and coordinating educational projects in prisons at the national level, but in recent years I have had the opportunity to collaborate with penitentiary institutes in Messina area with projects of great importance and for me, highly formative. In this contribution, I refer to the 2017-2028 experience with women in high security at the Gazzi Institute in Messina: these are women with crimes related to the mafia organization (for more details, look in: Lo Verso, 1998, 2003). The Mafia is a secret society that by definition excludes women. Secrecy marks the insurmountable boundary between those who remain outside and those who are inside: and women are outside. The Mafia not only excludes women, but also carries out an iron control over the private sphere, the quintessential feminine place. Belonging is a mafia sphere. In the Mafia ideology, women are to be dominated, used, kept in the dark: a paternalistic model where women play the role of defending the family and male reputation for the sake of a successful Mafia career (Siebert, 1994, p. 79). And it is in subordination that women's role is inevitably charged with complicity, dependence and, at the same time, participation and responsibility.

Thus, behaviors and attitudes are activated in women embedded in mafia families that do not involve thinking, the ability to think for themselves. A role, that of mafia women, that oscillates between extraneousness and complicity, between subordination and submission and the more or less conscious perception of their important role in the system. This is expressed through actions of financial transactions, “prestanome” without, at times, being aware of the extent of the action itself.

From research carried out by the University of Palermo on a group of Mafia women who were struggling with the affairs of their husbands and their absence and who therefore turned to services. A number of issues emerge from the data of the services themselves that would need further space for reflection, but which here - for reasons of space - will only be mentioned.

In the case of women embedded in mafia contexts, we can assert that in the absence of the husband, the role of the strong institution of the family comes into greater crisis due to the death or imprisonment of the husband himself; thus, rather obvious depressive or anxious states emerge that challenge the idealization of the partner. The condition of women's dependence on the system and on the man (husband, in particular, but also siblings or other family members) becomes explicit and emerges precisely in these moments.

After a study of the mafia system, I approached the Messina prison and, in this case, the high-security section. I had never been to the prison in Messina and had never had the opportunity to collaborate with the institute in question, but I welcomed a request derived from a need in the institute: to make educational proposals with women in high security who have no access to any educational or cultural path. A project for people left alone, forgotten in prison: a marginalization in the marginality of the Prison Institute itself.

We know that the Italian Constitution and the Penitentiary Ordinance itself imposes individual and group treatment interventions of various kinds with the entire inmate population and therefore, we were within a real lack and, after negotiating with the Management the education course to be activated in the high-security women's section, I ask to meet the women who will participate in it to get to know them before starting the journey together. We had to look at each other, see each other, get a feel for each other.

I met the high-security women in 2017 in the outside area of the prison used for strolling during air time. I expected to meet girls or young women, in fact the group was mixed but homogeneous in crime type with ages ranging from 22 to 70 years old. They are women imprisoned for Mafia and Andrangheta crimes linked to Sicilian and Calabrian underworld families.

When we met, I introduced myself and pointed out that I have always collaborated with penitentiary institutions in the Tuscan territory and other national areas and that I had the pleasure of also getting to know the penitentiary reality of Messina in order to propose to them a educational path to be defined together, which could be useful and respect their real needs.

Contrary to how it always happened to me the suspicion, the fear of telling even the slightest personal thing, played an important role in the path directing me to revisit the project hypothesized and recalibrated, therefore, on the needs of that particular type of women. An important part of the difficulty in expressing themselves, in sharing and relating to the group and to me, was certainly played by the low language and literacy skills of the participants: a condition that led me to revise the path previously shared with the Management by reshaping it to the needs and characteristics of the group. Some of the women, in fact, were illiterate and others illiterate back in their formative histories struck me very much, and for this reason, at the end of the experience made together, I oriented the section's treatment work on the school route.

However, the initial meeting with the women, in the garden of the Institute was enlightening and stimulating and induced me to set aside my certainties given by an important and nationally distributed experience, and then review, break down the educational proposal and recompose it together with the group of women with whom I spent a year.

The initial objective of proposing an autobiographical workshop, already experimented in more than 20 years of work in prison and modeled within various publications (in particular: Benelli, 2008; 2012), was revisited by taking a step back from my ideas and welcoming theirs: first and foremost, the need to be there, to speak their thoughts and to come out of silence and passivity. The course turned toward an autobiographical storytelling project that was completed in early 2018.

The title of the contribution borrows the words of female restricted who, in recounting their own incarceration story inside the high-security section of the prison, described themselves as: *Buried alive*. A weighty statement that took time and a way to go through it, understand it, and comprehend the atmosphere and condition of being a woman prisoner in high-security sections without being seen, paid attention to, and without opportunities for growth, reflection, and improvement.

For this reason, the project rethought for the year 2018-19 at the proposal of the management, considered promoting a psycho-educational intervention – again with this small group of women – to provide them with an additional opportunity to continue through a path of developing the participants' skills and resources for the prevention of distress and the promotion of well-being, including in situations of detention and maximum security.

It will be the women restricted themselves who will contribute to the redesign by – finally – giving voice to their needs to get out of the condition of “buried alive”: to continue to tell experiences and confront each other, to have a say; to have a space for support and accompaniment at the end of the sentence; to do activities including manual, creative but always continuing to know each other better.

These evaluations were discussed at length and allowed them to define, together, in a participatory way, a new hypothesis of intervention where they themselves, for the first time, were questioned and made protagonists of their educational and treatment plan. It is not easy to find a condition in prison where restricted people can have a space for co-design and to reason together about what might be useful for them. In part, this has happened by helping to bring them out of the condition of invisible, forgotten women buried alive. At the end of the ten meetings, given the level of low literacy and lack of access to schooling, it was necessary on my part to initiate with the Director of the prison the design of literacy schooling paths for women who had not had such a chance due to numerical problems but who had the right and we had the duty to offer to all, not one less, the opportunity to emancipate themselves, to know themselves, to reflect critically, to have a voice by bringing forward their ideas. A challenge, that of emancipation in prison (Benelli, 2012) in this case for women forgotten, left alone, without educational opportunities: a condition that reinforces the value mechanisms that had led them to participate in crimes of mafia associations (Lo Verso, 1998, 2003).

3. Potential developments³

From what has been explicated so far, it appears necessary to continue researching and working on possible experiments to be put in place regarding women's detention. One of the cornerstones of change to strive for is education (Benelli, 2012, 2024; Zizioli, 2021; Pampaloni, 2023; Antigone, 2023).

The issue of formal and nonformal education in prison is a central theme and an institutional and civic duty that in some contexts, as indicated in the previous paragraph, is still not fully carried out. We know how much the value of our society is also measured by care for the last, for the marginalized, by processes of inclusion and empowerment of fragile communities. If this does not happen, then we still cannot speak of progress and civilization of our society.

In addition to working in the direction of providing all and every prisoner with educational opportunities for his or her own emancipation and life planning inside and outside the walls, we believe that a necessary road ahead is the training of prison staff so that together and on an interdisciplinary level, we can share a philosophy of prison environments as learning environments and not just control and punishment.

Antigone's Report (2023) mentions the need to invest in the training of Prison Administration's personnel, with different roles and functions, on specific issues related to gender needs and the rights of restricted women.

Recognizing in particular the extent of the prison officer's influence on the attitude, behavior and educational process of female inmates requires greater investment in innovative training of the prison police officers, both in the topics covered, which are more psycho-pedagogical in nature in the adult field, and in the methods of delivery.

3 Paragraph edited by Marta Pampaloni and Caterina Benelli

This would lead to added value within the entire prison system. Prison officers are the ones who probably have the greatest influence on the female inmates given their constant rapport. For this reason, the main goal to strive for is to improve the knowledge, skills and attitudes of officers in order to contribute to the improvement of professional behaviors, not only of a securitarian order, so that they can be, for the restricted ones, a positive reference point in their growth process.

Complementary to having highly qualified personnel, Antigone (2023) suggests that an ad hoc office be established in the Department of Prison Administration to deal with women's detention and that it should be headed by gender policy experts.

A further axis of change to strive for is inherent in expanding collaborations with territorial networks to offer broad and heterogeneous educational opportunities to the restricted population as the prison alone is unable to respond to the tasks it has been asked to perform (Karthaus, Block, Hu, 2019).

The importance, in fact, of maintaining the relationship between inside and outside the penitentiary context, which is functional to the (re)educational process of restricted people but at the same time also to the performance of penitentiary institutions per se, has been reaffirmed over and over again at the national and international level by programmatic texts and regulations (Council of Europe, 1990, 2006; EPEA, 2015; L.354/1975; UNESCO, 2015, 2021). The consolidation and expansion of the territorial network and in particular with the world of Associations and the Third Sector could lead to the implementation and why not, systematization of targeted interventions.

Without the collaboration of the network of the entire local community, an institution like the prison cannot work alone for that process of re-education and training for all the people who inhabit it. Involving the local area, civil society and associations to create bridges, networks and links becomes a possible way and a necessity that requires collaborative work, networking and the creation of roads and paths to be designed together, including with the restricted population itself.

Interesting on the women's detention side to identify nationwide realities that deal with women's gender empowerment such as Women 4.0 and to understand how it can collaborate with Department of Prison Administration and consequently individual penitentiary institutions. The Women 4.0 Association aims to increase and strengthen representation and qualified female employment to achieve equal rights and space in the labor market and society by making women protagonists in addressing new global challenges. The cornerstones on which the association works are training, aimed at breaking down cultural and social prejudices and stereotypes that prevent women from accessing professional training paths by supporting female leadership processes, and solidarity, supporting women's concrete causes to accelerate the closing of the gender gap. Given the Association's relevance at the national level even in the policy arena, it would be interesting to co-design micro-experiments of analyzing the educational and training needs of the restricted, which go far beyond child-related needs, and which are often disregarded, and to hypothesize ad hoc actions.

References

- Associazione Antigone (2023). *Dalla parte delle donne*.
- Barberet R. (2014). *Women, Crime and Criminal Justice: A Global Enquiry* 9(1), 139-149. New York: Routledge.
- Basilisco S. (2016). La formazione esperienziale e online nei programmi di trattamento della persona detenuta. In F. Torlone (a cura di), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti* (pp. 117-130). Firenze: Firenze University Press.
- Benelli C. (2008). *Promuovere formazione in carcere. Itinerari di educazione formale e non formale nei "luoghi di confine"*. Tirrenia-Pisa: Del Cerro.
- Benelli C. (2012). *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*. Napoli: Liguori.
- Benelli C., Paleani R. (2020). Tra dentro e fuori. Costruire una mappa interna per orientarsi in situazioni ristrette. *Animazione Sociale*, 5.
- Benelli C., Zizioli E. (2024). *Attraversamenti: dall'OPG al penitenziario*. In Atti del Convegno *SIPED*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Castaldo C. (2023). *Donne in carcere in Italia e Spagna. Ventesimo rapporto sulle condizioni di detenzione*. Associazione Antigone
- Consiglio d'Europa (1990). *Education in prison*. Recommendation No. R (89) 12. Strasbourg: Committee of Ministers, Council of Europe.
- Consiglio d'Europa (2006). *European prison rules*. Strasbourg: Committee of Europe, Council of Europe
- Decker S., Spohn C., Ortiz N., Hedberg E. (2010). *Criminal stigma, race, gender, and employment: An expanded assessment of the consequences of imprisonment for employment*. Final Report to the National Institute of Justice.
- European Prison Education Association (2015). *Vision 2025. A 10-years strategic vision*. adopted by the EPEA Steering Committee.
- Karthaus R., Block L., Hu A. (2019). Redesigning prison: the architecture and ethics of rehabilitation. *The journal of architecture*, 24(2), 193-222.
- Legge 26 luglio 1975, n. 354. *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della liberta* (G.U. n. 212 del 09-08-1975-Suppl.

- Lo Verso G. (1998). *La mafia dentro. Psicologia e psicopatologia di un fondamentalismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Lo Verso G., Lo Coco G. (a cura di) (2003). *La psiche mafiosa. Storia di casi clinici e collaboratori di giustizia*. Milano: FrancoAngeli.
- Ministero della giustizia (2024). *Detenuti italiani e stranieri presenti e capienze per istituto - aggiornamento al 31 luglio 2024*. https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.page?contentId=SST1415275
- Palmisano R. Internazionali (2015). *Donne e carcere- Tema per Stati Generali dell'Esecuzione Penale*. Tavolo 3. https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_12_1.page?contentId=SPS1184619
- Pampaloni M. (2023). *Il dispositivo formativo della biblioteca sociale in carcere: un modello operativo nelle case circondariali di Sollicciano e Gozzini*.
- Penal Refom International (2019). *The rehabilitation and social reintegration of women prisoners*.
- Ryder J. A. (2020). Enhancing female prisoners' access to education, *International journal for crime, justice and social democracy*.
- Scientific and Cultural Organization and UNESCO for Lifelong Learning. UNESCO Institute for Lifelong Learning (2021). *Education in prison: a literature review*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Hamburg.
- Siebert R. (1004). *Le donne, la mafia*. Milano: Il Saggiatore.
- UNESCO (2015). *Recommendation on Adult Learning and Education*. United National.
- Zizioli E. (2021). *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*. Milano: FrancoAngeli
- Zuffa G. (2015). Ripensare il carcere, dall'ottica della differenza femminile. *Questione Giustizia*, 2.

Sitography

- Associazione Donne 4.0. <https://donne4.it/>
- <http://www.linkiesta.it/it/article/2017/04/14/le-2mila-detenute-invisibili-rinchiuse-nelle-prigioni-italiane/33856/>
- <https://www.ilfattoquotidiano.it/2014/02/05/carceri-gonnella-associazione-antigone-con-governo-ostuzionismo-disgustoso/264373/>
- <http://ildubbio.news/ildubbio/2018/03/08/carcere-diritti-punti-fermi-antigone/>
- http://www.osservatorioantigone.it/difensore_civico/pages/posts/il-41bis-e-la-voglia-di-forca28.php
- http://www.wikimafia.it/wiki/index.php?title=Donne_e_Mafia
- <http://www.raistoria.rai.it/articoli-programma/lezioni-di-mafia-donne-e-mafia/19165/default.aspx>

Reflexiones pedagógicas sobre el fenómeno de los feminicidios

Riflessioni pedagogiche sul fenomeno dei femminicidi

Anna Paola Paiano

Ricercatrice, Università del Salento, annapaola.paiano@unisalento.it

Nicoletta Di Genova

Docente a contratto, Università degli Studi dell'Aquila, nicoletta.digenova@univaq.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Los datos sobre los feminicidios en Italia en 2024 muestran que este fenómeno persiste, con causas complejas y arraigadas en la sociedad patriarcal. El artículo subraya la necesidad de aumentar los niveles de conciencia y competencia en el paso entre la vida en línea y la vida 'onlife', mediante el desarrollo de habilidades narrativas, comunicativas y de percepción relacional, destacando la insuficiencia de la simple difusión de contenidos digitales sobre cuestiones de género y narrativas relacionadas con los feminicidios. En esta perspectiva, se propone el diseño de una biblioteca viviente como herramienta para activar contra-narrativas que desafíen la hegemonía narrativa masculina dominante en la dieta mediática de los sujetos, promoviendo una narrativa de género inclusiva y una relectura crítica de la realidad.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía de género, Clicktivism; Feminicidios, Contra-narrativas, Biblioteca viviente.
Pedagogia di genere, Clicktivism; Femminicidi, Contro-narrazioni, Biblioteca vivente.

I dati sui femminicidi in Italia nel 2024 mostrano che questo fenomeno persiste con cause complesse e radicate nella società patriarcale. L'articolo sottolinea la necessità di aumentare i livelli di consapevolezza e competenza nel passaggio tra vita online e onlife, attraverso lo sviluppo di competenze narrative, comunicative e di percezione relazionale mettendo in evidenza l'insufficienza della semplice condivisione di contenuti digitali sulle tematiche di genere e sulle narrazioni relative ai femminicidi. In questa ottica, viene proposta la progettazione di una biblioteca vivente come strumento per attivare contro-narrazioni che contrastino l'egemonia narrativa maschile dominante nella dieta mediale dei soggetti, promuovendo una narrazione di genere inclusiva e una rilettura critica della realtà.

Citation: Paiano A.P., Di Genova N. (2024). Reflexiones pedagógicas sobre el fenómeno de los feminicidios. *Women & Education*, 2(4), 65-70.

Corresponding author: Anna Paola Paiano | annapaola.paiano@unisalento.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-04-24_12

Submitted: September 30, 2024 • **Accepted:** December 02, 2024 • **Published:** December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Femicidios y estructuras de poder patriarcal: definiciones y datos de un fenómeno interseccional

El feminicidio, entendido como el asesinato de una mujer debido a su género, es un fenómeno profundamente vinculado a las estructuras sociales de poder patriarcal y arraigado en las dinámicas socioculturales que lo sustentan. Según la definición de Russell en 2001, el término feminicidio se refiere a “el asesinato de mujeres por hombres porque son mujeres” (p.3). La autora sitúa el asesinato de mujeres en el contexto de las cuestiones de género, rechazando la perspectiva que ve el asesinato de mujeres por hombres como un asunto privado, doméstico o patológico: cuando los hombres matan a mujeres o niñas, casi siempre están presentes dinámicas de poder relacionadas con la misoginia y el sexismo. El dominio masculino fomenta el uso de la fuerza como herramienta de control sobre las mujeres, enmarcándose en una ideología capitalista más amplia de dominio jerárquico y autoridad coercitiva, causa fundamental no solo de la violencia contra las mujeres, sino también de otras formas de opresión (Lagarde, 2024; hooks, 2014; López, 2018).

Según la antropóloga mexicana Marcela Lagarde (2024; 2006), el feminicidio es la forma más extrema de violencia de género contra las mujeres y surge de la violación de sus derechos humanos, tanto en el ámbito público como en el privado. Se manifiesta a través de varias formas de conductas misóginas, como maltrato, violencia física, psicológica, sexual, educativa, laboral, económica, patrimonial, familiar, comunitaria e institucional. Estas acciones a menudo gozan de impunidad, tanto a nivel social como estatal, colocando a las mujeres en una situación de vulnerabilidad, riesgo e inseguridad, además de su exclusión sustancial de las dinámicas de desarrollo y democracia.

El término no se limita, por tanto, a identificar la eliminación física de la mujer, sino que abarca todas las violencias y discriminaciones que las mujeres sufren por el hecho de ser mujeres. En todas sus formas, hasta la más extrema representada por el feminicidio, la violencia masculina contra las mujeres expresa la manifestación más brutal del dominio masculino, de manera similar a la violencia ejercida por los poderosos sobre los débiles, por los dominantes sobre los dominados. En este escenario, la opresión de las mujeres se entrelaza con otras formas de dominio, haciendo de la lucha contra la violencia de género un desafío interseccional (Burgio, 2008; hooks, 2014; 1984).

El vínculo entre la violencia en las relaciones personales y la estructura social patriarcal demuestra cómo las ideologías de dominio jerárquico influyen profundamente en las relaciones humanas, perpetuando formas de opresión basadas en el género (hooks, 1984).

Un informe global reciente publicado por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, ONU Mujeres, 2022) revela que, en 2021, aproximadamente 45.000 mujeres y niñas fueron asesinadas por parejas o familiares, representando el 56% del total de homicidios femeninos. En promedio, más de cinco mujeres por hora en todo el mundo son asesinadas en su entorno familiar. En Italia, este crimen persiste como una realidad trágica que parece inmune a los esfuerzos de concienciación y prevención, quizás demasiado tibios en categorizar de manera clara las cuestiones de género como tales. Los datos sobre feminicidios en Italia siguen pintando un panorama inquietante, lo que sugiere que la violencia contra las mujeres es una plaga social que necesita intervenciones más incisivas e innovadoras.

En marzo de 2022, la Comisión Estadística de las Naciones Unidas aprobó el “Marco estadístico para medir los asesinatos de mujeres y niñas relacionados con el género”. Italia adoptó este marco metodológico, asumiendo la definición de feminicidio y ubicándolo plenamente como homicidio de género. Por esta razón, las variables que definen el fenómeno están relacionadas con la víctima, el autor del crimen y el contexto del asesinato. En particular, se hace referencia a tres categorías principales: homicidios de mujeres por parte de la pareja, otro familiar, o una persona conocida o desconocida, pero con una motivación de género (ISTAT, 2024).

En 2022, los feminicidios presuntos fueron 106 de los 126 homicidios de mujeres (en 2021 eran 104 de los 119 homicidios con una víctima mujer, en 2020 104 de 116): en particular, las mujeres asesinadas en el ámbito de la pareja, por parte de la pareja o ex pareja, fueron 61; los homicidios a manos de otro familiar fueron 43, mientras que una mujer fue asesinada por un conocido con motivo pasional y una por desconocidos, en el ámbito del crimen organizado (ISTAT, 2024, p.12).

Los datos más recientes de 2024 confirman que el fenómeno no solo persiste, sino que en algunos casos parece agravarse: en promedio, una mujer por semana pierde la vida a manos de un hombre por razón de su género. Esta cifra está en línea con los años anteriores, lo que sugiere que las medidas implementadas hasta ahora no son suficientes para frenar la violencia.

2. Narrativas mediáticas entre activismo y clicktivismo en un sistema patriarcal

La narrativa mediática del feminicidio a menudo se pierde en detalles irrelevantes, distorsionando la gravedad del fenómeno y enfocándose en la victimización de las mujeres, minimizando así la responsabilidad de los autores del

crimen. Carlotta Vagnoli, en su libro *«Poverine»* (2021), subraya que la primera regla para hablar de feminicidios es una práctica política: decir su nombre. Llamar a las mujeres asesinadas por su nombre y apellido no es solo un acto de respeto, sino un gesto político. “Aprendan sus nombres y háganlos vivir en el papel, o háganlo con la voz en los reportajes televisivos: una mujer que ha sido borrada debe ser reescrita, al menos después de muerta, en su historia” (p. 13). Esta simple pero poderosa acción devuelve dignidad a las víctimas, situándolas en el centro de la narrativa, en lugar de relegarlas a simples estadísticas o figuras marginales olvidadas en el flujo de noticias. Desafortunadamente, la narrativa mediática a menudo cae en la trampa de la emotividad superficial, representando a las víctimas como “pobrecitas”, con una compasión que no logra captar la complejidad de la violencia de género. Vagnoli afirma: “Pobrecita una mierda. Dame rabia, diría de nuevo Palahniuk. Rabia deberíamos sentir, en los programas de televisión, en las redacciones, en los camerinos” (p.11). La rabia es el sentimiento que debería guiar la reacción ante cada caso de feminicidio, no una simple conmiseración que perpetúa la idea de una fatalidad inevitable. Paradójicamente, a la actitud compasiva hacia las víctimas le acompaña una distorsión positiva de la figura del asesino, centrando la narrativa en las mujeres asesinadas como víctimas de un “arrebato de celos” o como aquellas que “provocaron” la violencia. La sociolingüista Vera Gheno (2019) destaca cómo el lenguaje utilizado por los medios puede transformar, en el imaginario colectivo, al asesino en una figura casi empática, guiada por fuertes emociones, justificando el asesinato como un acto de desesperación ante un rechazo amoroso. Este tipo de narrativa no hace más que alimentar el ciclo de minimización de la violencia de género y la justificación de actos extremos de control y posesión.

Es fundamental, por lo tanto, deconstruir los constructos que de alguna manera justifican el acto del feminicida. Frases como “parecía que quería la separación” o “pensaba que tenía un amante” no solo sugieren que existe una lógica detrás del crimen, sino que refuerzan la culpabilización de la víctima, es decir, la tendencia a culpar a la víctima por lo que le ha sucedido. Como también subraya Michela Murgia en su libro *La maté porque la amaba. ¡Falso!*, esta narrativa romántica y justificativa de la violencia impide una comprensión real de las causas estructurales del feminicidio, arraigadas en una cultura patriarcal que no acepta la autodeterminación de las mujeres. Según Murgia, debemos dejar de contar el feminicidio como una historia de amor que salió mal y comenzar a reconocerlo por lo que es: la expresión última del control y dominio masculino (Lipperini, Murgia, 2013).

El uso de una terminología más neutral y objetiva, desprovista de elementos románticos o sentimentales, permite poner de relieve las causas reales del feminicidio, que residen en estructuras de poder y dinámicas culturales arraigadas en la desigualdad de género. Solo a través de una narrativa que resalte la violencia como un problema social, más que individual o relacional, se puede proporcionar a los lectores las herramientas para reconocerla, comprenderla y, sobre todo, prevenirla. Los medios de comunicación, tanto tradicionales como digitales, desempeñan un papel crucial en este proceso, pero deben ser conscientes de las implicaciones de sus elecciones lingüísticas y narrativas.

El fenómeno del clicktivismo —la práctica de expresar apoyo a causas sociales a través de interacciones en línea como “me gusta”, compartir o comentar— demuestra lo superficial que es el uso de las redes sociales en la lucha contra la violencia de género. Aunque el impacto de las redes sociales ha aumentado la visibilidad de los temas relacionados con el feminicidio, estas plataformas a menudo resultan insuficientes para abordar las causas profundas de la violencia contra las mujeres. El clicktivismo tiende a promover una forma de activismo superficial que no va más allá de la interacción digital. Esta participación, si no va acompañada de acciones concretas fuera de línea, corre el riesgo de reducir el impacto del movimiento de concienciación, transformándolo en un mero ejercicio de visibilidad sin sustancia.

En otras palabras, compartir una publicación contra la violencia hacia las mujeres no equivale a comprometerse activamente para prevenir el feminicidio. El clicktivismo puede contribuir a una falsa sensación de involucramiento: las personas, sintiéndose satisfechas por haber participado virtualmente, podrían considerar que han hecho lo suficiente, sin tener en cuenta la necesidad de un compromiso más profundo y proactivo en el mundo real.

Además, las redes sociales, aunque son plataformas que pueden amplificar las voces de las víctimas y sensibilizar a la opinión pública, a menudo también vehiculan narrativas tóxicas y misóginas. El anonimato y la desinhibición comunicativa que ofrece el mundo digital permiten la difusión de discursos de odio, justificaciones de la violencia y culpabilización de las víctimas. Esta dieta mediática influye negativamente en la percepción del fenómeno del feminicidio, contribuyendo a crear un contexto en el que la violencia es minimizada o, peor aún, normalizada.

Las narrativas dominantes en las redes sociales a menudo reflejan una hegemonía masculina que perpetúa estereotipos de género, reforzando la idea de que la violencia contra las mujeres es un problema privado o individual, en lugar de una cuestión estructural y social. En este sentido, las redes sociales pueden amplificar el problema en lugar de resolverlo, especialmente cuando faltan contra-narrativas efectivas que desafíen estas representaciones. Como afirma Ulivieri (2013), “La prevención se realiza a partir del mundo juvenil que cambia y se opone a la violencia, se ejerce dando asilo en los centros antiviolencia a mujeres y niños que huyen de la violencia, pero también se realiza cultivando la autorreflexión y la toma de conciencia por parte de los hombres enfermos de violencia” (p. 178). La invitación que ofrece la pedagogía en este panorama narrativo es la transformación de la manera en que se cuenta. Es necesario poner a las víctimas en el centro de la narrativa, llamándolas por su nombre, reconociendo

la violencia por lo que es: un acto político, arraigado en una cultura de control y sometimiento. Solo así se puede esperar prevenir y combatir los fenómenos relacionados con el feminicidio, educando a las personas a reconocer las causas estructurales y culturales que lo alimentan.

3. Ser leídas para ser escuchadas. La respuesta pedagógica a los fenómenos de feminicidio

La Human Library nació en Copenhague en los años 2000 para crear un espacio inclusivo y libre de juicios para personas que a menudo son marginadas. La iniciativa tiene como objetivo reducir los prejuicios y estereotipos relacionados con discriminaciones culturales, religiosas, sociales y étnicas, promoviendo la comprensión de la diversidad y la cohesión social (Dodi, Maggi, 2019). En la Human Library, personas con experiencias únicas se convierten en libros vivientes, compartiendo sus historias con lectores interesados en explorar nuevas perspectivas. Este intercambio directo permite desafiar preconceptos y superar las barreras que separan a los individuos (Paiano, 2022).

La Human Library se ha difundido rápidamente a nivel mundial, siendo reconocida por su potencial para promover el diálogo intercultural y los derechos humanos. En 2003, el Consejo de Europa la señaló como una buena práctica para fomentar la comprensión mutua. Entre sus aplicaciones más significativas está el compromiso en la lucha contra la violencia de género y los feminicidios. A través de la narración directa de víctimas de violencia o personas que han sufrido discriminación de género, la Human Library ofrece un espacio para sensibilizar al público sobre estas temáticas, desmontando prejuicios y aumentando la conciencia. Escuchar los testimonios permite desarrollar empatía y comprender mejor las dinámicas que alimentan la violencia, promoviendo una cultura de respeto e inclusión (Pasta, 2018).

La Human Library representa una herramienta educativa que, al poner en contacto directo a las personas, ayuda a superar estereotipos y a construir una sociedad más solidaria, capaz de reconocer y combatir las raíces de la violencia de género. Este enfoque, en particular en el contexto italiano, es esencial, ya que el fenómeno de la violencia de género a menudo es banalizado o normalizado por narrativas mediáticas patriarcales que culpan a las víctimas. La fortaleza de la Human Library radica en su capacidad para deconstruir prejuicios y estigmatizaciones a través del diálogo directo, involucrando a personas que cuentan sus propias experiencias de discriminación y resistencia. Funcionando como una biblioteca tradicional, los participantes pueden “tomar prestadas” historias humanas y, a través de la narración, entrar en contacto con realidades que de otro modo permanecerían invisibles o distorsionadas. En este espacio seguro y abierto, las víctimas de violencia de género pueden contar sus historias, desafiando las narrativas dominantes que minimizan o culpan a quienes han sufrido abusos.

El elemento educativo e interactivo de la Human Library no se limita a sensibilizar sobre los problemas de género, sino que también promueve activamente una cultura de inclusión y equidad. Gracias a su capacidad de adaptarse a diversos contextos, la Human Library tiene un impacto duradero en la percepción colectiva, contribuyendo a cambiar las imágenes e ideas que perpetúan la violencia contra las mujeres. En particular, se configura como un dispositivo pedagógico que favorece la narración personal y el encuentro con la alteridad, construyendo espacios compartidos de cambio. En un contexto como el italiano, donde la violencia de género y los feminicidios a menudo se banalizan, la narración autobiográfica de las víctimas se convierte en un poderoso acto de resistencia (Salerni et al., 2023). A través de este proceso, quienes cuentan sus experiencias asumen la responsabilidad de expresar su realidad en un espacio dialógico que, según Mortari (2020), habilita al otro al ejercicio de la libertad y del cuidado auténtico. La narración no es solo un medio para compartir el dolor, sino también una herramienta para repensar el propio rol en el mundo y reflexionar sobre nuevas formas de autodeterminación y solidaridad (Zizioli, 2021). Como señala Bruner (2003), es a través de las historias que construimos nuestra identidad y damos forma a la imagen que tenemos de nosotros mismos, creando nuevos significados que van más allá de los estereotipos y las narrativas dominantes. Este enfoque es fundamental para construir un futuro en el que las personas no solo cuenten sus historias, sino que se conviertan en protagonistas activos de ellas, desafiando las convenciones sociales e imaginando trayectorias de vida inclusivas.

La planificación de una Human Library sobre los temas de la violencia de género requiere una preparación cuidadosa (Salerni et al., 2023). El primer paso es la selección de los libros vivientes, es decir, personas que, a través de sus experiencias directas o profesionales, puedan dar testimonio sobre las dinámicas de la violencia de género. Los libros se eligen no solo por la relevancia de sus historias, sino también por su capacidad para narrarlas de manera efectiva. Una vez seleccionados, participan en una formación en la que aprenden a estructurar su relato y a interactuar con los lectores, respetando un tiempo máximo de 20 minutos. Cada libro recibe un título representativo de su historia y un breve resumen, que se incluirá en el catálogo disponible para los lectores. Esta fase preliminar es fundamental para garantizar que los participantes estén preparados para compartir sus experiencias de manera clara y con un enfoque empático.

La elección de los espacios también es importante: deben ser lugares que favorezcan una escucha atenta y sin distracciones, dada la naturaleza emocional de las historias compartidas. Un ambiente acogedor facilita el encuentro

entre libros y lectores, creando las condiciones ideales para un diálogo abierto y constructivo (Salerni et al., 2023). Durante el evento, los lectores pueden tomar prestado un libro viviente durante unos 20 minutos, escuchar su historia y, si lo desean, hacer preguntas para profundizar o aclarar algunos aspectos. Este diálogo directo se convierte en un medio poderoso para desafiar prejuicios y estereotipos, aumentando la conciencia sobre fenómenos dramáticos como la violencia de género.

Al final del evento, se entregará un cuestionario de evaluación para recoger comentarios tanto de los lectores como de los libros vivientes. Los datos recogidos se utilizarán para evaluar la efectividad de la Human Library en generar empatía, crear conocimiento y promover la comprensión de contextos complejos. El cuestionario también permitirá recoger sugerencias para mejorar futuras ediciones de la iniciativa y ampliar el diálogo sobre estos temas cruciales.

4. Conclusiones

Las conclusiones de este artículo destacan la importancia de abordar el feminicidio desde una perspectiva amplia e interdisciplinaria, conectando el fenómeno con el contexto social, cultural y mediático en el que se manifiesta. Aunque el clicktivismo y las redes sociales han amplificado la visibilidad de las cuestiones de género y proporcionado a las víctimas una plataforma para compartir sus experiencias, estos instrumentos siguen siendo insuficientes para combatir las causas estructurales de la violencia contra las mujeres. La superficialidad de muchas interacciones digitales corre el riesgo de limitar el impacto real, favoreciendo una forma de activismo pasivo que no logra traducirse en un cambio concreto (Paiano, 2023).

Para contrarrestar el feminicidio, es necesario un compromiso que vaya más allá del clicktivismo y que esté arraigado en una acción política, social y cultural continua. Los medios de comunicación deben modificar las narrativas que legitiman la violencia de género y dejar de justificar los actos de violencia a través de dinámicas individuales o relacionales. La sociedad debe reconocer el feminicidio como un crimen sistémico, vinculado a desigualdades de poder profundamente arraigadas en la cultura patriarcal (Ulivieri, 2013).

En este contexto, surge la importancia de respuestas pedagógicas más estructuradas y participativas, como el modelo de las Bibliotecas Humanas, que ofrecen una solución innovadora para educar sobre la igualdad de género y la lucha contra la violencia. Es necesario compartir las experiencias personales, las Bibliotecas Humanas facilitan la comprensión empática de las diversas formas de opresión y violencia, fomentando el diálogo y el cambio en las percepciones (Dodi, Maggi, 2019). Esta metodología puede jugar un papel clave en la prevención del feminicidio, ya que promueve una cultura de respeto e inclusión, poniendo en el centro las historias de las víctimas y sobrevivientes, y desafiando los estereotipos que alimentan el patriarcado.

Este artículo también subraya la necesidad de aumentar los niveles de conciencia y competencia en la transición entre la vida en línea y la vida *onlife*, mediante el desarrollo de habilidades narrativas, comunicativas y de percepción relacional (Paiano, 2023). El simple hecho de compartir contenido digital no es suficiente para abordar las cuestiones de género o para crear narrativas eficaces sobre los feminicidios. Por esta razón, la creación de una biblioteca viviente se considera una herramienta esencial para activar contranarrativas que desafíen la hegemonía masculina (hooks, 1984) en el consumo mediático de los sujetos y promuevan una reinterpretación crítica de la realidad.

Por lo tanto, es crucial que la educación en derechos humanos y en igualdad de género se integre en todos los niveles de la sociedad (Lopez, 2018), desde las escuelas hasta los lugares de trabajo, aprovechando enfoques innovadores como las Bibliotecas Humanas para generar un cambio real y duradero. Solo a través de un compromiso colectivo, que incluya a los medios de comunicación, las instituciones educativas y la sociedad civil, será posible combatir eficazmente el feminicidio y promover una sociedad más justa e igualitaria.

Riferimentos

- Bruner J. S. (2003). *Making stories: Law, literature, life*. Harvard University Press.
- Burgio G. (2008). *Mezzi maschi: Gli adolescenti gay dell'Italia meridionale: una ricerca etnopedagogica*. Milano: Mimesis.
- Dodi E., Maggi U. (2019). Biblioteca viviente. Un mecanismo narrativo para deconstruir los prejuicios. In G. Annacontini, J. L. Roodriguez Illera *Metodologías narrativas en educación* (pp. 153-167). Barcelona: UB Press.
- hooks b. (1984). *Feminist Theory: From Margin to Center*. Boston: South End Press.
- hooks b. (2014). *Teaching to transgress*. Londra: Routledge.
- ISTAT (2024). *Commissione Parlamentare d'inchiesta sul femminicidio, Istituto Nazionale di Statistica, Audizione del Dott. Saverio Gazzelloni, 23 gennaio 2024*. <https://www.istat.it/it/files/2024/01/Audizione-Istat-Commissione-Femminicidio-23-gennaio-2024.pdf>
- Lagarde y de los Ríos M. M. (2024). Por la vida y la libertad de las Mujeres: Fin al feminicidio. *Atlánticas. Revista Internacional De Estudios Feministas*, 9(1), 1-26.

- Lagarde M. (2006). El derecho humano de las mujeres a una vida libre de violencia. In *Mujeres, globalización y derechos humanos* (pp. 477-534). Madrid: Cátedra.
- Lipperini L., Murgia M. (2013). *L'ho uccisa perché l'amavo. Falso!* Bari: Laterza.
- Lopez A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Mortari, L. (2020). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Paiano A. P. (2022). Pedagogia e narrazione: il contributo delle biblioteche viventi per la co-costruzione della comunità educante. *Formazione & insegnamento*, 20, 99-106.
- Paiano A. P. (2023). Contrastare i discorsi d'odio: possibili scenari per educare al diritto di scelta. *Q-Times Webmagazine*, 2, 57-66. https://www.qtimes.it/?p=file&d=202302&id=paiano_qtimes-jetss_feb23_1.pdf
- Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Russell D. E. H., Harmes R. A. (2001). *Femicide in Global Perspective*. New York: Teachers College Press.
- Salerni A., Stanzone I., Di Genova N., Monniello, A. (2023). Orientare Narrando: La Human Library per l'orientamento all'università e nell'università. L'esperienza dei Corsi di Laurea Pedagogici di Sapienza Università di Roma. In F. Batini, S. Giusti, *Le Storie siamo noi. Costruire storie insieme* (pp. 37-41). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ulivieri S. (2013). Femminicidio e violenza di genere. *Pedagogia Oggi*, 2, 169-179.
- UNODC, UN Women (2022). *Gender-related killings of women and girls: Improving data to improve responses to femicide/feminicide*. United Nations.
- United Nations Economic and Social Council, Statistical Commission (2022). *Statistical framework for measuring the gender-related killing of women and girls*.
- Vagnoli C. (2021). *Poverine*. Torino: Giulio Einaudi.
- Zizioli E. (2021). *Donne Detenute. Percorsi educativi di liberazione*. Milano: FrancoAngeli.



Verso una formazione *lifelong* e *lifewide* per prevenire la violenza di genere a scuola e in famiglia Towards lifelong and lifewide education to prevent gender-based violence at school and in the family

Valentina Guerrini

Ricercatrice, Università di Sassari, vguerrini@uniss.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Violence against women has reached a level of diffusion and pervasiveness in all social classes and age groups that requires a plurality of multidisciplinary interventions as well as a true “cultural revolution” to bring out and remove submerged but still existing sexist and patriarchal aspects in our culture.

From an educational point of view, it is necessary to think, from very early childhood, about educating to respect and gender equality, which implies rethinking the initial and in-service training of all those who work in educational institutions and schools. At the same time, it is also necessary to work with families who, from birth, transmit different principles, values and styles of behaviour based on sexual difference.

The contribution will attempt to highlight the urgency of a training-transformation starting with education professionals but extended to all citizens and female citizens, because the processes of education and socialisation to gender take place in all contexts.

KEYWORDS:

**Prevention, gender-based violence, stereotypes, lifelong learning, teachers
Prevenzione, violenza di genere, stereotipi, lifelong learning, insegnanti**

La violenza sulle donne ha raggiunto un livello di diffusione e pervasività in tutti i ceti sociali e in tutte le fasce di età, tale da richiedere una pluralità di interventi multidisciplinari oltre ad una vera e propria “rivoluzione culturale”, per far emergere e rimuovere aspetti sessisti e patriarcali sommersi ma ancora esistenti nella nostra cultura.

Da un punto di vista educativo, è necessario pensare, fin dalla primissima infanzia, ad educare al rispetto e alla parità tra i generi, questo implica ripensare alla formazione iniziale e in servizio di tutti coloro che lavorano nelle istituzioni educative e nella scuola. Nello stesso tempo, occorre anche lavorare con le famiglie che, sin dalla nascita, trasmettono principi, valori e stili di comportamento diversificati in base alla differenza sessuale.

Il contributo cercherà di evidenziare l’urgenza di una formazione-trasformazione a partire dai professionisti dell’educazione ma estesa a tutti i cittadini ed a tutte le cittadine, perché i processi di educazione e socializzazione al genere avvengono in tutti i contesti.

Citation: Guerrini V. (2024). Towards lifelong and lifewide education to prevent gender-based violence at school and in the family. *Women & Education*, 2(4), 71-76

Corresponding author: Valentina Guerrini | vguerrini@uniss.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-04-24_13

Submitted: October 11, 2024 • **Accepted:** November 08, 2024 • **Published:** December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Gender-based violence as a pervasive structural-cultural phenomenon

Human history is dramatically studded with episodes of violence against women, particularly women's bodies. Just think of the myth of the Rape of the Sabine Women, abductions and sexual violence on indigenous women by conquerors, war rapes in the past as well as today, as well as the annihilation of bodies through selective abortions and the killing of newborn girls immediately after birth (Ottaviano, Mentasti, 2015).

In 1949, Simone de Beauvoir, defined the female sex as the “second sex” precisely to emphasise the “almost natural” presumed inferiority of women, which is actually a social-cultural construction and as such can be transformed through the redefinition of relations between men and women (Connell, 2006).

What is alarming today is the number and frequency of the number of murders of women, by men (mostly husbands or ex-husbands, partners, lovers), in most cases following the end of the relationship or the woman's rejection.

The emancipatory processes that took place in the last century, so much so as to be called the “century of women”, (Ulivieri, 2014, p. 9) have evidently not been sufficient to eliminate any residual of patriarchal and sexist culture and to trigger a profound cultural change, since remnants of a macho patriarchal culture remain today.

The data on gender-based violence today and inequalities in the economic and employment spheres are seriously worrying and reveal the presence of strongly rooted sexist cultural legacies even in supposedly democratic, progressive and equal Western cultures. Worldwide, every year, some 245 million women and girls aged 15 and over suffer physical and/or sexual violence from intimate partners. Italy is among the five European countries with the highest number of women killed, ranking fourth after Germany, France, Great Britain and is followed by Spain (UN Drugs and crime, 2023).

In Italy, the number of women victims of femicide in 2023 was 120, continuing a trend of more than 100 annual homicides in family or intimate contexts since 2020 (ISTAT, 2024).

The legislative progress aimed at safeguarding vulnerable persons sees in the Istanbul Convention of 2011 the forerunner in the recognition of gender-based violence as a violation of human rights, which, in the Italian legal system, reached its enforcement effectiveness with the introduction of the legislation now known as the “Red Code”.

With regard to the crimes introduced by the “Red Code” (Law No. 69 of 19 July 2019), the incidence of female victims varied from 65% to 96% between 2019 and 2022.

Although punitive measures are essential, the tightening of penalties has only a partial deflating effect on the crimes committed. On the contrary, it is necessary to transform certain aspects of the culture in which we are immersed and which we continue to transmit to the younger generations, based on equal recognition of the rights of men and women in every sphere of private and social life (Lipperini, Murgia, 2013). The apparent equality also guaranteed by the Constitution is often masked by conditioning and stereotypes that see a single male model characterised by virility. This concept indicates a symbolic system that delimits and conditions being a man in a specific society, as well as the way in which this condition is (and must be) experienced. One therefore becomes a man only by coming to terms with manhood, by finding one's own positioning in relation to it (Burgio, 2020). In other words, it is not possible to become a man by disregarding the symbolic system constituted by virility, by ignoring it or - even - by ignoring its existence, at least in the West. Indeed, masculinity is perceived as an “abstract political ideal that has profoundly marked the languages, images, and behaviour of concrete male subjects for over a century” (Bellassai, 2011, p.9), to the point of being able to outline the multiple connections between political, social and cultural history for a gendered history of power in contemporary Italy.

Gender-based violence is also defined as structural precisely because it is rooted in the structural economic and social inequalities of this society and continues to be nurtured by them. It is almost always women who pay first, and most violently, for the effects of economic crises, labour market restructuring, and unemployment. In 2020 during the pandemic 101,000 jobs were lost in Italy. 98% of these, almost 99,000, were of female workers.

If on the one hand it is essential to act on women to increase their awareness and their sense of empowerment to put them in a position to be able to ask for help before it is too late (Dato, De Serio, Lopez, 2009), it is equally essential to act in primary prevention on the entire population to help them recognise the first warning signs and above all to invest in the training of boys, future men, to be able to offer them different alternative models of being men through education in respect, affectivity, knowing how to manage loss, the sense of abandonment and anger (Deiana, Greco, 2012; Ciccone, 2009).

Education has the power to transmit to citizens their dominant culture but at the same time it questions, criticises and seeks to transform the widespread culture, it can open up other horizons thanks to its utopian dimension.

2. Towards a cultural revolution starting to education

One of the challenges, still to be addressed, concerns precisely the symbolic dimension of patriarchal violence as a social, educational and cultural problem, i.e. the explication of the ordinary assumptions of everyday life in which institutionalised systemic sexism remains and is not recognised as such. There are still many sexist legacies in the widespread culture, more or less explicit, such as encouragements to engage in different activities for males and females starting with the family (Gianini Belotti, 1973; Casalini, 2011), disciplinary contents transmitted at school that mark an alleged female inferiority or simply maintain female invisibility and absence from knowledge (Mapelli, 2001; Biemmi, 2018; Guerrini, 2017; Lopez, 2017), obsolete and stereotyped male and female models in the media and through advertising (Romanazzi, Farina, 2020; Zanardo, 2010, Leach, 2006; Kane, 2013).

When the contemporary feminist movement was at its peak, sexist prejudices in children's books were criticised and books for 'free children' were written. As bell hooks (2021) reminds us, when we stopped being critically vigilant, sexism began to reappear. Children's literature is one of the crucial sites for feminist education in critical consciousness precisely because ideas and identities are still being formed. Parents and relatives tend to encourage boys and girls to conform to the roles associated by society with their gender and to discourage any behaviour as belonging to the opposite gender. These differential parental reinforcements concern different dimensions from the choice of games to accepted or discouraged emotions ('don't cry you're a little man'), to manifestations of female dependency versus male independence (Abbatecola, Stagi, 2017).

The most difficult objective is precisely that of reaching the entire population (parents, grandparents, workers in any sector, managers of TV programmes and web pages...) in order to make everyone aware of how much implicit discriminatory conditioning exists in the widespread culture that we pass on both informally and through school culture, from generation to generation, and to be able to trigger a change in relationships, language, teaching methods and content, television programming, and advertising.

As bell hooks (2021) writes, in order to defeat patriarchal violence, it is necessary for everyone, including mothers, to be involved in a process of change because this form of violence is sometimes exercised within the family by fathers and mothers towards children, who thus grow up in a climate of authoritarianism, possession and self-assertion through violence.

The effects of these asymmetrical relationships and female subalternity, in addition to the most striking and dramatic forms of violence, are visible in all age groups, starting from birth and childhood (Ulivieri, 1995, 2014; Burgio *et alii*, 2023).

In order to implement the desired changes, a paradigmatic shift must take place aimed at questioning the 'mechanisms' of power that until now have assigned to men a privileged position and dominance over women (Pinto Minerva, 2013). Such a turnaround must necessarily call into play a plurality of social agents willing to dialogue with each other in multiple processes to share ideas, languages, methods and tools to transform the existing (Dello Preite, 2023).

In recent years, there has been no lack of news episodes in which families have opposed through committees and associations to denounce and block authorised projects within schools aimed at educating respect for gender differences. As the sociologist Saraceno pointed out a few years ago, one reaction to complexity may be to affirm a well-defined family model, in which the two genders are assigned different and complementary tasks, denying recognition to any form of cohabitation outside the conjugal family with children. In this case, renaturalising difference allows any possible nuance or deviation from this model to be condemned without appeal because it finds it on the reassuring certainty of the immutability of nature, in practice, it allows inequality to be justified.

Today, gender education paths must inevitably involve families, as well as the entire community, since it is a matter of countering inequalities and discrimination, and this concerns the whole of society. It is a challenging path because it is not a matter of providing knowledge but of developing skills to deal with complexity, starting from the self, illuminating the removed, making categories less rigid and deterministic.

As some results of action-research experiences in 0-6 educational structures show, family participation is a factor that requires a double reflection as it can be interpreted both as a "success factor" and as a "difficulty factor" (Dello Preite, Forni, 2024). The response of families to the territorial educational offer can be very varied and linked to personal factors, with reference to how important they perceive gender-related issues to be.

Certainly, trying to involve a large sample of families would further enrich the current debate and allow for a greater diffusion and reflection on the issues among the population.

3. The importance of continuous gender training for teachers

Despite various investments in society, legislation and research, the problematic nature of violence in general, and gender violence in particular, is that it is intrinsically linked to human beings in different ways and with different characteristics throughout history.

Gender-based violence is widespread among all social classes, in all age groups, levels of education and economic well-being. This dramatic nature forces us to rethink and transform the dominant culture, both at the formal and informal level.

The school is the space deputed par excellence to education and upbringing, from the point of view of educating for differences, its fundamental role is to identify the implicit in the languages and structures of knowledge that continue to propose hierarchical forms of thought and that have always controlled, when not excluded, the production of female forms of thought.

Teachers, from the earliest stages of school education, are called upon to educate respect for various forms of differences, to involve everyone in teaching activities through active-participative methodologies, with the awareness that their intervention is not enough if it is not supported by the work of families and other educational agencies (Guerrini, 2022, 2023).

The awareness of the teacher as a gendered subjectivity, bearer of principles and values that also concern gender, makes it possible to establish an authentic, formative and transformative relationship with their students (Gamberi, Maio, Selmi, 2010). It is therefore necessary to be prepared for a transformative attitude on the part of the teacher, which requires a readiness to review one's own experiences, having become familiar with one's own biography, emotions and knowledge.

As Demozzi and Ghigi (2024) write, a further reason why schools must work to educate for gender equality and against all forms of violence is linked to the formative significance that the body takes on in our lives. The body is one of the main protagonists of contemporary culture; no area of scientific research neglects this aspect and, at least in the social sciences, the idea of being able to produce objective knowledge that is not connected to the body is rejected.

If we consider the body as a social and cultural construct, we cannot disregard its leading role in the relationship between the individual and society, in its power structures. Those who work in schools (headmasters, teachers, educators, cultural mediators...) must be aware that discrimination and inequalities can act on bodies and their differences, also in terms of educational opportunities. The body, in fact, is shaped by the norms, cultural representations, social practices and power dynamics that prevail within the macro and micro contexts it inhabits and by which it is inhabited (Ghigi, Sassatelli, 2018). Dealing with the body, gender education and combating gender violence at school, means promoting a safer and more respectful school environment, educating to relations based on equality. After all, these principles, have been legally enshrined in Article 1 par. 16 of Law 107/2015 entitled *Educating for respect for gender equality, prevention of gender-based violence and all forms of discrimination*. According to the document, such education is connected to the content of all disciplines, with the implication that every teacher contributes to the relational and affective growth of every student.

One of the most widespread difficulties on the part of teachers is the lack of specific preparation to deal with these issues, hence the need for the support of pedagogical and didactic research to offer resources, contents, methodologies and good practices that can help professionals in this complex task. The numerous evidences on the subject show how it is necessary on the one hand to train teachers in reflexivity (Schon, 1993; Mortari, 2009) to critically reread ideas, expectations models that have affected their own training, and this would be opportune already in initial training, on the other hand to try to develop reflexive, linguistic, communicative-relational, planning and didactic-methodological skills, related to the teaching discipline, that allow them to offer the class an open and complex vision of knowledge read through gender difference (Lopez, 2018; Dello Preite, 2019; Guerrini, 2017, 2022).

In addition to the training of individual teachers, it is indispensable, to think of paths of transformation-innovation that involve the entire educational system. Therefore, as far as the school is concerned, it will be necessary to involve the management and the entire organisational system, also considering the repercussions with the non-school with which it collaborates on a daily basis.

In this regard, the training experience carried out through a European project *Developing whole school Gender Equality Charter Marks in order to overcome gender stereotyping in education across Europe*, which involved three countries (England, Italy and Hungary) with three respective Universities (Wolverhampton, Florence and the European University of Budapest) and NGOs (Decsy, Oxfam Italia, Antropolis) and had the overall objective of promoting a radical change in secondary schools to prevent forms of discrimination and gender-based violence, starting with teacher training, appears particularly significant and effective. One of the peculiarities of the project was to use a whole approach, precisely in order to take into consideration and affect every aspect of school life, starting from management and leadership to the families and associations that collaborate with the school coordinating the leadership (Griffin, Rédei, Guerrini, 2021; Rédei, Tsouroufli, 2021).

Through the joint work of university researchers, trainers and a representative sample of secondary school teachers, a "Charter for Gender Equality" tool was produced for use by schools to measure how much schools themselves are doing to prevent discrimination and gender-based violence through their teaching and extra-curricular activities, guidance, language and collaboration with families. At the same time, this tool includes a series of stimuli for reflection, activities and practices that teachers can use or transform for their daily teaching.

From an analysis of the document's structure, the complexity related to gender education and the need for the involvement and continuous training of many social actors (headmasters, teachers, families, educators, extracurricular operators) is evident.

Schools can represent an opportunity for meeting, training and growth for both students and adults, provided that they do not only offer informative paths on gender, but go beyond this to propose instead training paths, which imply, involvement, active participation and transformation of the participants themselves (Ghigi, 2019).

As far as educating the population for the purpose of cultural transformation is concerned, one of the most difficult aspects of educating adults is to be able to reach them: teaching feminist thought and theory to everyone means going beyond the academic context and even beyond the written word. Audio-books, songs, radio and television are all ways to share feminist awareness (bell hooks, 2021, p. 64) as long as there is guided reflection by an experienced person who helps people to become aware of all those submerged aspects of culture, apparently accepted as neutral cultural heritage but which in reality have mostly been elaborated by men and based on an assumed male superiority.

References

- bell hooks (2021). *Il femminismo è per tutti. Una politica appassionata*. Napoli: Tamu.
- Biemmi I. (2018). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Burgio G. (2020). Io sono un corpo. Politiche e pedagogia della maschilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(20), 27-42.
- Burgio G., Lopez A. G. (a cura di) (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.
- Burgio G. et alii (2023). *Maschilità e lavori di cura*. Pisa: ETS.
- Cagnolati A., Pinto Minerva F., Ulivieri S. (a cura di) (2013). *Le frontiere del corpo*. Pisa: ETS.
- Casalini B. (2011). Libere di scegliere? Patriarcato, libertà e autonomia in una prospettiva di genere. *Etica & Politica / Ethics & Politics*, XIII, 2, 329-364
- Ciccone S. (2009). *Essere maschi tra potere e libertà*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Connell R. (2006). *Questioni di genere*. Bologna: Il Mulino.
- Dato D., De Serio B., Lopez A.G. (2009). *La formazione al femminile. Itinerari storico pedagogici*. Bari: Progedit.
- De Beauvoir (2016). *Il secondo sesso* (or. ed. 1949). Milano: Il Saggiatore.
- Deiana S., Greco M.M. (a cura di) (2012). *Trasformare il maschile nella cura, nell'educazione, nelle relazioni*. Assisi: Cittadella.
- Dello Preite F. (a cura di) (2019). *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dello Preite F. (2019). Contrastare la violenza di genere sin dalla prima infanzia. Proposte formative per il personale educativo e docente. In F. Dello Preite (a cura di), *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione* (pp. 255-268). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dello Preite F. (2023). Violenza di genere e femminicidio tra passato, presente e futuro. Misure e strategie educative per lo sviluppo di una cultura non violenza e paritaria. In G. Burgio, A. G. Lopez A.G. (a cura di), *La pedagogia di genere, percorsi di ricerca contemporanei* (pp. 35-48). Milano: Franco Angeli.
- Dello Preite F., Forni D. (2024). Educazione di genere e sostegno alla genitorialità. Una rete per le famiglie in tras-formazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare* 24(1), 111-124.
- Demozzi S., Ghigi R. (2020). *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Milano: Mondadori.
- Gamberi C., Maio M.A., Selmi G. (a cura di) (2010). *Educare al genere*. Roma: Carocci.
- Ghigi R. (2019). *Fare la differenza: Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: Il Mulino.
- Ghigi R., Sassatelli R., (2018). *Corpo, genere e società*. Bologna: Il Mulino.
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Griffin H., Rédei D., Guerrini V. (2021). A Whole-School Approach to Gender Equality: Rationale and Country Contexts. In M. Tsouroufli, D. Rédei (Eds.), *Gender Equality and Stereotyping in Secondary Schools. Case studies from England, Hungary and Italy* (pp. 1-36). London: Palgrave Macmillan.
- Guerrini V. (2017). Che genere di discipline? Un'analisi dei sussidiari nella scuola primaria. In A.G. Lopez (a cura di). *Decostruire l'immaginario femminile* (pp. 125-144). Pisa: ETS.
- Guerrini V. (2019). Educare alla parità tra i generi a scuola per prevenire forme di discriminazione e violenza. In F. Dello Preite (a cura di), *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione* (pp. 209-222). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guerrini V. (2022). L'educazione alla parità di genere nella formazione dei docenti. L'esperienza del Progetto europeo "Generi alla pari a scuola". *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 23(14), 113-127.
- Guerrini V. (2023). La "Carta per la parità di genere": uno strumento per educare al rispetto e alla parità tra i generi nella scuola. In G. Burgio, A. G. Lopez (a cura di), *La pedagogia di genere, percorsi di ricerca contemporanei* (pp. 159-172). Milano: FrancoAngeli.
- Kane E.W. (2013). *Rethinking Gender and Sexuality in Childhood*. London: Bloomsbury.
- Leach F. Mitchell C. (Ed.) (2006). *Combating Gender Violence in and Around Schools*. London: Trentham Books.
- Lipperini L., Murgia M. (2013). *L'ho uccisa perché l'amavo. Falso!* Roma-Bari: Laterza.
- Lopez A.G. (a cura di) (2017). *Decostruire l'immaginario femminile*. Pisa: ETS.

- Lopez A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze*. Pisa: ETS.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere*. Roma: Carocci.
- ONU Drugs and crime (2023). <https://www.unodc.org/unodc/en/data-and-analysis/world-drug-report-2023.html>
- Ottaviano L., Mentasti C. (2015). *Oltre i destini. Attraversamenti del femminile e del maschile*. Roma: Futura.
- Pinto Minerva F. (2013). La violenza sulle donne. *Pedagogia Oggi*, 2, 159-168.
- Romanazzi G., Farina T. (2020). Performatività ed erotizzazione dell'infanzia nei media. *Metis*, 10(1), 313-329.
- Saraceno C. (2017). *L'equivoco della famiglia*. Roma-Bari: Laterza.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Striano M. (2001). *La razionalità riflessiva dell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tsouroufli M., Rédei D. (edited by) (2021) *Gender Equality and Stereotyping in Secondary Schools. Case studies from England, Hungary and Italy*. London: Palgrave Macmillan.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (2013). Femminicidio e violenza di genere, *Pedagogia Oggi*, 2, 169-179.
- Ulivieri S. (a cura di) (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Zanardo L. (2010). *Il corpo delle donne*. Milano: Feltrinelli.



Building an equitable future to be free to Be: strategies to break down stereotypes and counteract gender difference in primary schools

Costruire un futuro equo per essere liberi di Essere: strategie per abbattere gli stereotipi e contrastare la differenza di genere nella scuola primaria

Alessandro Barca

Ricercatore, Telematica Università Telematica Pegaso, alessandro.barca@unipegaso.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Educating primary school pupils to break down stereotypes and counteract gender difference is crucial for the formation of a fair and inclusive society. Fairy tales and fables are an effective tool for introducing concepts of gender equality and equality. By reading and constructing digital storytelling, pupils can reflect on and create narratives that challenge traditional gender roles, promoting a greater awareness of diversity by consolidating inclusive values. This approach allows them to develop empathy, break down prejudices and build a deeper understanding of gender dynamics, promoting a culture of respect and equality from a young age, making pupils active participants in the process of cultural change.

KEYWORDS

Stereotypes, gender equality, digital storytelling, primary school, inclusive teaching. Stereotipi, parità di genere, storytelling digitale, scuola primaria, didattica inclusiva.

Educare gli alunni di scuola primaria ad abbattere gli stereotipi e contrastare la differenza di genere è fondamentale per la formazione di una società equa e inclusiva. Favole e fiabe rappresentano uno strumento efficace per introdurre concetti di parità di genere e uguaglianza. Attraverso la lettura e la costruzione di storytelling digitali, gli alunni possono riflettere e creare narrazioni che sfidano i tradizionali ruoli di genere, promuovendo una maggiore consapevolezza delle diversità consolidando i valori inclusivi. Questo approccio permette di sviluppare empatia, abbattere pregiudizi e costruire una comprensione più profonda delle dinamiche di genere, promuovendo una cultura del rispetto e della parità fin dalla giovane età, rendendo gli alunni protagonisti attivi nel processo di cambiamento culturale.

Citation: Barca A. (2024). Building an equitable future to be free to Be: strategies to break down stereotypes and counteract gender difference in primary schools. *Women & Education*, 2(4), 77-81.

Corresponding author: Alessandro Barca | alessandro.barca@unipegaso.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-04-24_14

Submitted: October 06, 2024 • **Accepted:** October 30, 2024 • **Published:** December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduction

While talking about gender stereotypes and prejudices may seem anachronistic and superfluous today, given that the principle of equality and equal dignity between the sexes has been recognized and affirmed for many years now, it is clear that the issue is by no means a foregone conclusion.

Gender stereotypes are like 'cultural cages' in which boys and girls are forced to shape their identity by conforming to a certain model according to social expectations (Biemmi, Leonelli, 2016). Walter Lippmann himself defined them as the 'mental depiction' an individual has of a particular group or category of people, emphasizing how stereotypes have the power to distort our perception of individuals, and in this way can contribute to the emergence of prejudice. Following the cultural stereotype that women are less competent than men in performing certain tasks, much research shows that both men and women are more likely to attribute success in a given task to luck if a woman performs it, and skill if it is performed by a man (Barca, 2023). Indeed, as Margaret Mead states, almost nothing that connotes the genders, male and female, is biologically innate and universal, but mostly socially and culturally conditioned (Bourdieu, 2009).

In our complex and multifaceted society, many agencies, both non-formal and informal, bombard us with information about what is expected 'of him or her' based on identification as male or female. Toy advertisements themselves are very often gender-biased, without considering the aspirations and interests of the boy or girl. Clothes, bows, dolls, and small electrical appliances, perhaps pink in color, are only seen for little girls, while toy cars, war games, and sports equipment are only intended for boys (Lopez, 2017). As Elena Gianini Belotti has argued, boys are offered 'physical' games that cage them in constant and exhausting competition; girls are offered the 'like and please' version (Gianini Belotti, 2018). In cartoons, TV series, comics, and storybooks, superhero teams are only commanded by muscular and powerful men; Prince Charming always rescues helpless princesses, heroes in battle are brave and intelligent men, fathers work and when they come home they are in their armchairs reading the newspaper waiting for their wives to prepare dinner, while women are only wives, mothers or otherwise helpless and submissive women waiting to be rescued and supported, or at best evil stepmothers and envious witches (Barca, 2023).

2. The need to educate for gender equality

Gender equality education is crucial at a time when children are exposed from an early age to social and cultural models that can perpetuate gender stereotypes. Numerous studies have shown that already from childhood, children internalize roles and expectations that reflect the traditional division of labor between men and women (Connell, 2009). As also reported in Bian, Leslie and Cimpian's (2017) research, stereotypes absorbed by boys and girls during the first six years of life lead to shaping their perceptions of their attitudes and abilities.

The task, therefore, of educational agencies is to dismantle gender stereotypes to make children aware of the plurality of differences because if not addressed critically, they can perpetuate forms of discrimination and inequality over time, negatively affecting their personal and social development.

Gender stereotypes become deeply rooted in children's thinking, generating long-term effects on their self-esteem, interpersonal relationships, and career choices. For example, girls, as early as school age, may internalize the idea that certain subjects such as mathematics or science are 'male domains', leading to a decline in performance and motivation in these areas (Eccles, 1987). Similarly, boys may be led to believe that emotional expression is a sign of weakness, limiting the development of their social-emotional skills.

The recognition of these negative effects has led to the need to develop educational strategies to counter gender stereotypes as early as primary school. Indeed, several empirical studies have highlighted the importance of introducing educational practices to counter gender stereotypes as early as primary school. For example, a study by Bigler and Liben (2007) showed that children exposed to educational interventions that challenge traditional gender norms tend to develop more flexible and inclusive attitudes toward gender roles. Today, more than ever, the importance of gender equality education not only prepares children for more egalitarian relationships but also promotes their psychological and social well-being by stimulating the free expression of their potential, is evident.

As early as 1975, the international community emphasized the need, also in the field of education, to implement interventions against gender stereotypes, subsequently, new steps have been taken, such as the Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence against Women and Domestic Violence adopted in Istanbul in May 2011 and the European Parliament Resolution of 12 March 2013 entitled 'Eliminating Gender Stereotypes in the EU'.

The Istanbul Convention recognizes how traditional gender models, based on the inferiority of women, can perpetuate gender-based violence and calls on member states to take necessary action regarding, in terms of education, the revision of curricula and teaching materials on gender equality and non-stereotypical gender roles.

In the same vein, the European Parliament Resolution emphasizes how gender stereotypes tend to perpetuate the status quo of economic and social inequalities and limit women's professional and personal development. The text denounces how education and training continue to convey gender stereotypes even concerning the educational and professional opportunities available to women. The resolution also points out how from an early age it is possible to

conveying the notion of equality for girls and boys through education based on the recognition of equality and the deconstruction of gender stereotypes. Inviting institutions to set up specific courses that can counter gender stereotypes and promote equality between men and women and respect for each other.

Over the last decade, national, European, and international legislation has prepared a series of initiatives for schools aimed at countering sexist discrimination and promoting a culture that values gender differences as a resource for individuals of both sexes.

In Italy, such initiatives are recognized and advocated by Law no. 119/2013 and its Extraordinary Action Plan against sexual and gender-based violence (also referred to in Law no. 107/2015) in which it is emphasized that the goals identified in the Istanbul Convention can be achieved - in terms of education - through teacher training, awareness-raising, information and training of pupils and students and the adoption of school texts that educate on respect between genders. Schools are invited to prepare educational-didactic paths aimed at developing these issues. Therefore, teachers have a crucial role in preparing disciplinary and curricular planning appropriate to the needs of learners and in choosing methodologies and strategies capable of involving them cognitively and emotionally. They have the task of countering stereotypes and prejudices based on gender diversity and, at the same time, raising awareness, informing and training students, teachers, and parents on the prevention of physical and psychological violence (Guerrini, 2019). Undoubtedly, a careful and constant study of gender differences in all school orders and grades can and must contribute to sustaining a true pluralism of difference and thus reduce the gap between the two poles (Ghigi, 2019). But primary school represents one of the first places of institutional socialization, and it is therefore crucial that teachers have the appropriate tools to counter gender stereotypes and promote an inclusive culture. Educating for gender equality at this age can have a lasting impact, shaping children's values and beliefs, and influencing not only their relationship with their gender but also how they interact with others (Martin, Ruble, 2004).

3. The importance of fairy tales in gender equality education

Fairy tales and fables have always played an important role in the education of children, serving as vehicles for the transmission of cultural and moral values. However, many traditional fairy tales perpetuate stereotypical gender models, presenting female and male characters in rigid and limited roles. Princesses are often depicted as passive, waiting to be rescued by a male hero, while male characters are portrayed as strong, brave, and dominant heroes (Zipes, 1997).

With a view to fair and inclusive education, it is therefore necessary, especially in primary schools, to re-read these stories and use them critically, to question such representations and promote new narratives that value gender equality. Fairy tales can become a powerful tool for raising children's awareness of issues such as equality and respect for differences, enabling them to reflect on power dynamics and how these influence gender relations.

Through the pedagogical-didactic approach of deconstructing traditional fairy tales, children can be guided towards a deeper understanding of gender dynamics, developing empathy and respect for others. Many classic fairy tales reinforce traditional gender roles, associating women with virtues such as passivity and beauty, and men with strength and resourcefulness. These tales, while having symbolic and moral value, often reflect patriarchal power structures that limit the possibilities of critical interpretation of gender dynamics (Bacchilega, 1997; Barsotti, 2023). For instance, a critical analysis of 'Cinderella' might highlight the passivity of the protagonist and her dependence on outside help to achieve a happy ending, challenging the idea that women have to wait for someone to rescue them or lead them to happiness; or 'Sleeping Beauty' where Prince Charming is the fearless savior of the princess who has come to resolve the situation without having to show any emotional fragility or vulnerability.

Through educational activities such as rewriting fairy tales, pupils can create new endings or reinterpret the roles of characters, overturning traditional dynamics. This activity, which stimulates creativity and critical thinking, allows the female characters to be portrayed as active figures, capable of solving their problems and contributing to their community. Similarly, male characters can be portrayed in ways that challenge toxic masculinity, demonstrating how they can be vulnerable, empathetic, and collaborative (Tatar, 1987; Marshall, 2004).

4. Digital storytelling as a tool for gender equality education

The advent of digital technologies has expanded educational possibilities, offering new tools to stimulate the active participation of pupils. Digital storytelling is one of the most innovative and inclusive methodologies in this respect, as it allows for the combination of different expressive formats - text, images, video, and sound - to build multimedia and cross-media narratives. In an educational context that aims to promote gender equality, digital storytelling is indeed an invaluable resource.

This practice encourages the creation of personalized, multimedia, and interactive stories that offer pupils the opportunity to rework educational content creatively and engagingly. Using software and online platforms, children can produce stories that challenge gender stereotypes, presenting complex characters and situations that promote inclusion and respect for diversity. From a pedagogical perspective, digital storytelling not only enriches the learning experience but also fosters the development of transversal skills such as critical thinking, collaboration, and creative problem-solving. Moreover, the interactive and participatory nature of the process stimulates greater involvement of the pupils, who become active agents of their learning journey (Ohler, 2013). In another contribution, I have already reported on the fruitful experience I had with the students of the CdL in Scienze della Formazione Primaria and Scienze dell'Educazione e della Formazione of Reggio Calabria with whom, after analyzing traditional and other fairy tales and fables, we reinvented new stories through digital storytelling (Barca, 2023). Other activities could consist in having pupils create digital stories where traditional gender roles are subverted: a girl can be the courageous leader of a community, while a boy can be portrayed as an individual who freely expresses his emotions or create stories where the main characters are not defined by their gender, but by their qualities, abilities, and personality (Robin, 2008). Creating these narratives helps children understand that gender neither determines nor limits their value or abilities (Miller, 2013). The use of narratives, both traditional and digital, to educate about gender equality has enormous potential to develop empathy and raise awareness of differences. Stories allow children to 'step into the shoes' of others, exploring emotions and perspectives different from their own. This process is crucial for the development of an empathic understanding of gender dynamics and the experiences of the other (Nussbaum, 2010). Another important dimension of this process is the consolidation of inclusive values through critical reflection. Through confronting stories with unconventional gender dynamics, children learn that differences do not have to be a reason for discrimination but can be an asset to the community (Bettelheim, 1976). A further central aspect of the educational approach based on narratives and digital storytelling is the activation of pupils as agents of change. It is not just a matter of imparting knowledge and values, but of making children active participants in their learning and in the process of cultural transformation. In a context where pupils are involved in creating narratives that challenge gender stereotypes, they become aware of the social dynamics that perpetuate inequalities and learn to imagine and build alternatives.

The creative process not only strengthens self-esteem and confidence in one's abilities but also stimulates critical thinking, which is fundamental for analyzing and understanding the social and cultural structures that influence everyday life. Through the creation of stories that promote inclusion, children learn to see themselves as actors capable of positively influencing their social environment, contributing to the construction of a fairer society that respects differences (Freire, 2005). The interactive approach of digital storytelling also allows pupils to be more deeply involved, making them active participants in their own learning process. They not only learn theoretical concepts but apply them in creative contexts, contributing to the construction of a culture of respect and inclusion (Maia, 2023).

Effectively addressing gender bias in primary school also requires close collaboration between teachers, families, and the community. Parents' beliefs and attitudes play a crucial role in how children perceive gender roles. Therefore, schools need to work in synergy with families to promote a common vision of equality and inclusion (Santoni, 2018).

Numerous studies have shown that educational programs for parents, aimed at raising awareness of gender equality issues and providing them with tools to deal with stereotypes, can have a positive impact on children's development (Dixon et al., 2013). Schools can organize training sessions for parents, offering insights to avoid stereotypical behavior in everyday interactions and promote more inclusive education at home. Furthermore, involving parents in school activities related to gender equality, such as shared story reading or participation in digital storytelling projects, can strengthen the impact of educational initiatives. Collaboration like this creates a coherent and supportive learning environment that fosters children's harmonious growth while respecting differences (Epstein, 2010).

5. Conclusions

Gender equality education in primary schools is a challenge but also an opportunity to build a fairer and more inclusive society. The use of fairy tales and digital storytelling proves to be a very effective approach to promote greater awareness of gender dynamics and to develop empathy and respect for differences.

Through these educational practices, children can not only understand and deconstruct gender stereotypes but also develop the skills necessary to act as agents of change in their community. The integration of technology and creative storytelling offers a powerful tool to educate new generations on values of inclusion and respect, ensuring that gender equality becomes a concrete reality from the earliest stages of education.

References

- Bacchilega C. (1997). *Postmodern Fairy Tales: Gender and Narrative Strategies*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Barca A. (2023). Fables and digital fairy tales for inclusion: a perfect combination in the training of future teachers against gender stereotypes. In Perla L., Agrati L.S., Vinci V., Scarinci A. (Eds.), *Living and Leading in the Next Era: Connecting Teaching, Research, Citizenship and Equity*, (pp. 79-81). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Barsotti S. (2023). Modelli di costruzione identitaria: rappresentazioni e stereotipi di genere nella letteratura per l'infanzia, *History of education & children's literature*, 18(2), 41-46.
- Bettelheim B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Knopf.
- Bian L., Leslie S. J., Cimpian A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391.
- Biemmi I., Leonelli S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier
- Bigler R.S., Liben L.S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 162-166.
- Bourdieu P. (2009). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.
- Buccini F. (2020). *L'educazione di genere tra teoria e prassi: itinerari di ricerca per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Connell R. W. (2009). *Gender*. New York: Polity Press.
- Consiglio D'Europa (2011). *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica*. Strasburgo.
- Crivellaro F., Nardone R. (a cura di) (2020). *Educazione e questioni di genere. Percorsi formativi e pratiche educative tra scuola e territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Dixon R., Levine M., Reicher S. (2013). Beyond prejudice: Are negative evaluations the problem and is getting us to like one another more the solution?. *Behavioral and Brain Sciences*, 35(6), 411-425.
- Eccles J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11(2), 135-172.
- Epstein J. L. (2010). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- Freire P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Ghigi R. (2019). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: il Mulino.
- Gianini Belotti E. (2018). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Guerrini V. (2019). Bambine e donne nei libri di testo per la scuola primaria. In S. Olivieri (a cura di), *Le donne si raccontano* (pp. 393-401). Pisa: ETS.
- L. 15 ottobre 2013, n. 119, in materia di "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, recante disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere, nonché in tema di protezione civile e di commissariamento delle province".
- Lopez A.G. (a cura di) (2017). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Marshall E. (2004). Stripping for the wolf: Rethinking representations of gender in children's literature. *Reading Research Quarterly*, 39(3), 256-270.
- Martin C. L., Ruble, D. N. (2004). Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 67-70.
- Miller C. (2013). Digital storytelling in primary school education. *Educational Research and Reviews*, 8(19), 1812-1817.
- Nussbaum M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Ohler J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Risoluzione del Parlamento europeo sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione europea, 12 marzo 2013, doc. A7-0401/2012.
- Robin B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st-century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.
- Santoni C. (2018). Educare alle differenze nella scuola primaria: tra pratiche e ruoli. *Fuori Luogo. Rivista di Sociologia del Territorio, Turismo, Tecnologia*, 4(2b), 31-41.
- Tatar M. (1987). *The hard facts of the Grimms' fairy tales*. Princeton: Princeton University Press.
- Zipes J. (1997). *Happily ever after: Fairy tales, children, and the culture industry*. New York: Routledge.

Violenza di genere nell’Era Onlife. Percorsi di prevenzione e promozione di buone pratiche fin dalla prima infanzia

Gender Violence in the Onlife Era. Pathways to prevention and promotion of best practices from early childhood

Maria Sammarro

Ricercatrice, Università Mediterranea di Reggio Calabria, maria.sammarro@unirc.it

Silvestro Malara

Docente a contratto, Università Mediterranea di Reggio Calabria, silvestro.malara@unirc.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Women, especially since the pandemic emergency, continue to be victims of a deeply macho and sexist society: not only the systematic object of domestic violence and economic disparity, but also the main target of online hate speech. On the Web, women are publicly mocked and ridiculed, through body-shaming; their bodies slammed on the front page for revenge, through revenge porn; victims of online harassment and persecutory behavior through cyberstalking; blamed, through victim-blaming; sexually offended and denigrated through slut-shaming; virtually harassed through digital rape. Educating new generations about gender respect and countering domestic violence cannot be fully realized until all cultural patterns that in real society and the networked world reproduce words, gestures, and actions of inequality of inequality are directly operated upon. So, full implementation must be ensured in schools of all levels, starting with the education system 0-6 years old, of the MIM Guidelines for Education for Respect, Gender Equality, Prevention of Gender-Based Violence and All Forms of Discrimination and the Guidelines for the Prevention and Combating of Bullying and Cyberbullying Phenomena, according to Directive No. 83 of 2023, which invites educational institutions to activate project initiatives for educational maturation and pays special attention to teacher training.

KEYWORDS

Violence, women, hate speech, prevention, media education.

Violenza, donne, hate speech, prevenzione, media education.

Le donne, soprattutto a partire dall'emergenza pandemica, continuano a essere vittime di una società profondamente maschilista e sessista: non solo oggetto sistematico di violenza domestica e disparità economiche, ma anche bersaglio principale dell'*hate speech online*. In Rete, la donna viene derisa e ridicolizzata pubblicamente, attraverso il *body-shaming*; il suo corpo sbattuto in prima pagina per vendetta, attraverso il *revenge porn*; vittima di molestie online e comportamenti persecutori attraverso il *cyberstalking*; colpevolizzata, attraverso il *victim-blaming*, offesa e denigrata sessualmente attraverso lo *slut-shaming*, molestata virtualmente attraverso lo stupro digitale. L'educazione delle nuove generazioni al rispetto di genere e il contrasto alla violenza domestica non può realizzarsi pienamente fino a quando non si opererà direttamente su tutti i modelli culturali che nella società reale e nel mondo della rete riproducono parole, gesti e azioni di disparità di disuguaglianza. A questo fine, va garantita piena attuazione nelle scuole di ogni ordine e grado, a partire dal sistema di istruzione 0-6 anni, alle Linee Guida del MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, oggi MIM, per l'educazione al rispetto, la parità tra i generi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione e alle Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo, secondo la direttiva n°83 del 2023, che invita le istituzioni scolastiche ad attivare iniziative progettuali per la maturazione educativa e che pone particolare attenzione alla formazione dei docenti.

Citation: Sammarro M., Malara S. (2024). Gender Violence in the Onlife Era. Pathways to prevention and promotion of best practices from early childhood. *Women & Education*, 2(4), 82-87.

Corresponding author: Maria Sammarro | maria.sammarro@unirc.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-04-24_15

Submitted: September 30, 2024 • **Accepted:** November 15, 2024 • **Published:** December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduzione

Il fenomeno della violenza di genere, nello scenario contemporaneo, è fortemente influenzato dall'uso distorto delle nuove tecnologie – internet, mail, smartphone e piattaforme di social media – entrate diffusamente nella vita quotidiana. Nell'*Era Onlife* (Floridi, 2017), la dimensione digitale della violenza contro le donne si caratterizza per anonimato e pervasività, estremizzando dinamiche di prevaricazione attraverso il *cyber harassment* e l'*hate speech* (Dionigi, 2022; Bianchi, 2021; Ambrisi, 2021; Faloppa, 2020; Pasta, 2018). In particolare, riguarda una vasta gamma di atti commessi online o tramite strumenti tecnologici che rappresentano, in maniera speculare, il continuum di agiti violenti che le donne subiscono anche nella sfera domestica, in un contesto offline.

Ma mentre tra le mura domestiche si tende a nascondere ed occultare la violenza agita, che, ammantata da un velo di omertà ed ipocrisia, fatica ad emergere e a rendersi visibile agli occhi della società (Guerisoli, 2016), in Rete l'odio contro le donne deve essere urlato, mostrato, reso pubblico, condiviso (Dolce, Pilla, 2019). Mentre all'interno del focolare domestico il malessere e la violenza diventano un tabù, alimentando così un lungo silenzio sia da parte di chi subisce sia da parte delle istituzioni, profondamente incardinate nella cultura patriarcale, nel Web avviene la rottura del tabù, l'indicibile diventa dicibile (Sammarro, 2024).

2. Violenze in rete

Il Cyberstalking è una persecuzione online, agita attraverso molestie o monitoraggi persistenti e indesiderati nei confronti di una vittima mediante comunicazione elettronica o e-mail. Un cyberstalker si basa sull'anonimato offerto da Internet per vessare le vittime senza essere scoperto, adottando ripetute minacce, intimidazioni o invasione della privacy attraverso varie piattaforme digitali. L'intento è quello di indurre uno stato di costante ansia e paura nell'altro, poiché offese, minacce, insulti, ricatti, possono minare il benessere psicologico della vittima, anche qualora il cyber stalker agisca solo in un contesto virtuale. La Suprema Corte nel 2017 si è espressa sul tema della configurabilità del reato di stalking, ex art. 612 bis c.p., quando i comportamenti molesti o persecutori tipici della fattispecie delittuosa vengono perpetrati attraverso l'uso delle nuove tecnologie o di strumenti ad esse correlati. A tal proposito, dopo aver riaffermato il principio per cui “i messaggi o filmati postati sui social network integrano l'elemento oggettivo del delitto di atti persecutori [...]”, ha precisato che “l'attitudine dannosa di tali condotte non è [...] tanto quella di costringere la vittima a subire offese o minacce per via telematica, quanto quella di diffondere fra gli utenti della rete dati, veri o falsi, fortemente dannosi e fonte di inquietudine per la parte offesa”¹.

Strettamente correlato a tale fenomeno, la pornografia non consensuale, nota anche come *revenge porn*, che comporta la diffusione e la condivisione di immagini o video intimi o espliciti senza il consenso della persona rappresentata, con l'intento di umiliarla o danneggiarla; nel caso della pornografia vendicativa, le immagini o video espliciti vengono condivisi o diffusi con l'intento di vendicarsi, controllare o manipolare la vittima. Invece, nel caso del *doxing*, abbreviazione di “abbandono di documenti”, l'atto di ricercare e divulgare pubblicamente informazioni private o personali su un individuo senza il suo consenso riguarda indirizzi, numeri di telefono, dettagli sul posto di lavoro o altri dati sensibili. La natura dell'agito persegue comunque finalità dannose e può sfociare in molestie, stalking o altri danni di natura varia (alla salute, al patrimonio, all'immagine e reputazione della persona ecc.).

Altro fenomeno che sta prendendo sempre più piede nell'era digitale è l'*hate speech online* (Santerini, 2021; Pasta, 2018), o discorso dell'odio che secondo la definizione indicata dalla Commissione europea contro il Razzismo e l'Intolleranza (ECRI), riguarda “il fatto di fomentare, promuovere o incoraggiare, sotto qualsiasi forma, la denigrazione, l'odio o la diffamazione nei confronti di una persona o di un gruppo, nonché il fatto di sottoporre a soprusi, insulti, stereotipi negativi, stigmatizzazione o minacce una persona o un gruppo e la giustificazione di tutte queste forme o espressioni di odio testé citate, sulla base della “razza”, del colore della pelle, dell'ascendenza, dell'origine nazionale o etnica, dell'età, dell'handicap, della lingua, della religione o delle convinzioni, del sesso, del genere, dell'identità di genere, dell'orientamento sessuale e di altre caratteristiche o stato personale”². Nel caso di abusi verbali, minacce o discriminazioni basate sul genere – tramite commenti che incitano all'odio sessista, post che prendono di mira specificamente qualcuna solo perché donna, messaggi che attuano la stigmatizzazione sessuale – la Mappa dell'Intolleranza n.7, pubblicata nel 2022, conferma che tra i bersagli principali dell'*hate speech* svettano le donne (43,21%)³. Tra le forme più diffuse, troviamo il *body-shaming*, tipologia di violenza che sfrutta l'insicurezza corporea, assumendo spesso le forme del bullismo/cyberbullismo o dell'*hate speech* legati all'aspetto fisico, e che si esplica attraverso insulti, derisioni, giochi di parole, allusioni, in genere diffusi tramite l'utilizzo del social media,

1 <https://www.commissariatodips.it/approfondimenti/cyberstalking/approfondimenti-normativi/index.html>

2 <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-15-on-combating-hate-speech-ital/16808b5b04>

3 <https://www.retecontrolodio.org/2023/01/24/la-nuova-mappa-dellintolleranza-7/>

spesso sistematici e persistenti. Purtroppo, tali condotte non fanno che alimentare la diffusione di canoni di bellezza irraggiungibili e potenziare dinamiche quali la società dell'immagine e la vetrinizzazione sociale. I giovani di oggi tendono ad apparire piuttosto che essere, spinti dall'affannosa ricerca del consenso e dell'apprezzamento altrui. La parola d'ordine è vivere sotto i riflettori, prediligendo la sfera pubblica piuttosto che quella privata, alla ricerca incessante di followers e like, proprio in linea con quello che viene definito *Like addiction* o Narcisismo digitale (Sammarro, 2020).

E ancora, lo stupro (Zoja, 2016) e le minacce di morte perpetrate online sono forme gravi di violenza virtuale che comportano la minaccia esplicita o l'incitamento all'aggressione sessuale o al danno fisico. Queste minacce sono spesso utilizzate per intimidire, mettere a tacere o controllare la vittima e possono causare un notevole disagio psicologico (Bainotti, Semenzin, 2021), anche attraverso il *victim-blaming* e lo *slut-shaming*, ossia la colpevolizzazione della vittima o la vittimizzazione secondaria (Grubb, Turner, 2012; Penone, Spaccatini, 2019). Con l'intento di scardinare tali stereotipi, nel 2003 nasce Blank Noise, un blog di attiviste indiane, che lancia questo appello online alle vittime di stupro: *What Were You Wearing?*⁴ Postare la foto o la descrizione del tipo di abbigliamento indossato al momento della violenza rappresenta un segnale forte perché ricorda che non c'è correlazione fra l'abbigliamento indossato dalla vittima e la violenza subita.

Infine, nel *Deep WEB*, è possibile trovare un numero indefinito di siti e gruppi chiusi in cui uomini di ogni età e background sociale si scambiano foto e video di donne generalmente ignare che vengono utilizzate come bersagli di specifiche violenze misogine.

Le conseguenze della violenza virtuale sono di vasta portata. Le vittime spesso sperimentano un aumento dei livelli di ansia, depressione e bassa autostima. Le loro vite personali e professionali possono essere gravemente colpite, poiché il timore di molestie online e danni alla reputazione possono portare all'isolamento sociale, alla perdita di opportunità di lavoro e al ritiro dalle piattaforme online. Inoltre, la violenza virtuale perpetua stereotipi di genere dannosi, rafforza gli squilibri di potere e mina gli sforzi verso l'uguaglianza di genere. Ma in Rete, c'è chi sceglie di avvalersi delle "parole per ferire", ma c'è anche chi sceglie di osservare senza agire. Un discorso d'odio può essere legittimato non solo attraverso le parole e gli atteggiamenti di approvazione ma anche semplicemente con il silenzio, che normalizza i contenuti denigratori e ratifica l'autorità di chi usa parole d'odio (Sammarro, 2022).

Affrontare la violenza virtuale, richiede quindi un approccio multidisciplinare e poliedrico, che coinvolga individui, comunità, governi e aziende tecnologiche. I programmi di istruzione e sensibilizzazione sono fondamentali per promuovere l'alfabetizzazione digitale e insegnare pratiche online sicure.

3. Prima infanzia *gender sensitive*: formazioni e nuove democrazie

Il mondo contemporaneo ha profondamente modificato il percorso di crescita e di sviluppo dell'individuo sin dalla prima infanzia; a essere mutati sono le figure, le modalità, i tempi e i luoghi dello sviluppo umano. Sviluppo umano per il quale nell'era digitale occorrono nuove lenti di indagine e nuove modalità educative che possano riuscire a governare lo strapotere della tecnica, della tecnologia e della intelligenza artificiale (Cambi, Pinto Minerva, 2023) che, se da un lato contribuiscono al miglioramento e al progresso delle condizioni dell'umanità, dall'altro, creano nuove occasioni. Se i modelli restituiti dalla tradizione della mascolinità egemonica (Connell, 1995) e della femminilità come continente nero (Freud, 2016) sono sempre meno ipostatici; se il padre è evaporato (Kantzà, 2021; Recalcati, 2011) e se, insieme alla sua figura, è reso evanescente l'istituto del nome del padre e della madre, come la loro funzione linguistica, politica, economica e sociale e, definitivamente, pedagogica; se le generazioni dei movimenti del femminismo, oggi divenuti *femminismi* (Marzullo, 2022), hanno generato la pluralità del pensiero e dei pensieri e hanno inaugurato un nuovo intendimento del ruolo delle figure educative nella metamorfosi della postura di cura (Mortari, 2015), come riflessione e determinazione d'azione pienamente e compiutamente etica e responsabile e non più come assunzione della vita come dato meramente biologico; se tutto questo è accaduto, bisogna farsi archeologi per ricercare motivi e cominciamenti di questi cambiamenti. Non si può esitare a guardare al processo di decostruzione degli stereotipi binari, iniziato dagli *gender studies*, che ha portato alla proposta della *caring masculinities* (Burgio, Cannito, Camoletto, Ottaviano, 2023; Burgio, 2021; Tronto, 2023; Elliot, 2020). Un nuovo paradigma di uomo che indossa l'abito della cura, precedentemente indossato solo dalla donna, madre e maestra; una nuova epistemologia della mascolinità, opposta alla violenza e al controllo, come cifre dell'egemonia maschile, che abbandona la logica del dominio e sposa una virilità *accudente* (Di Grigoli, 2022).

Intorno alle gabbie di genere (Biemmi, Leonelli, 2016), immaginate come tutto il processo di cristallizzazione degli stereotipi di genere, si costruisce la retorica del genere stesso, la retorica dell'identità dell'uomo e dell'identità della donna, e si determinano, sin dalla prima infanzia, tutte quelle narrazioni, quei colori, quelle aspettative, che, genitori, educatori, maestri ed insegnanti porgono alle orecchie, agli occhi, al corpo dei bambini. L'UNICEF,

4 <https://sbaproject.org/what-were-you-wearing/>

con la finalità di promuovere l'uguaglianza di genere e l'emancipazione delle donne e delle ragazze, ha redatto il *Gender Act on Plan 2022-2025 (GAP)*, ritenendo l'uguaglianza la condizione essenziale per la difesa dei diritti dei bambini.



Fig. 1: Aree di interesse del Gender Action Plan, 2022-2025 UNICEF

Il GAP, nella Goal Area 2 (Fig.1), *Ogni bambino, inclusi gli adolescenti impara ed acquisisce competenze per il futuro*, mette in luce quale imprescindibile ruolo possano avere le istituzioni e i sistemi educativi perché si possa godere di un *empowerment* del ruolo femminile già dalla prima infanzia e perché possa crearsi una nuova cittadinanza democratica che lotti contro ogni forma di discriminazione (Di Grigoli, 2022). Nella Goal Area 3, *Ogni bambino, inclusi gli adolescenti, è protetto da violenze, sfruttamento, abuso, negligenza e pratiche dannose*, si mettono in evidenza tutte quelle condizioni di subalternità e violenza che, al netto della contemporaneità, delle sue riforme e delle sue più oculute legislazioni, rimangono ancora problematiche, con particolare attenzione alle vittime di violenza emotiva, fisica o sessuale, perpetrata da un partner intimo. Ancora nelle evidenze che il GAP produce si registra una fortissima intensificazione di tutti gli atti violenti dopo la pandemia di COVID-19.

Il piano d'azione dell'UNICEF 2022-2025, sebbene si proponga, in continuità con i due precedenti, di diminuire le violenze di genere fino ad annullarle, riesce a cogliere il motore di questa possibilità nel sistema dell'educazione internazionale. Il mondo dell'educazione, ed in particolare dell'educazione 0-6, ha, in questa direzione, un ruolo cruciale. È fondamentale che si operi con strategie di sostegno alla genitorialità mettendo in risalto le espressioni positive di genere e la cura all'interno delle famiglie, anche promuovendo la co-genitorialità e il coinvolgimento maschile nello sviluppo e nella cura del bambino, incoraggiando la disciplina non violenta e sostenendo comportamenti positivi tra genitori e *caregiver* di bambini.

Nel panorama nazionale, il Ministero dell'Istruzione e del Merito con l'aggiornamento del 2021 delle Linee Guida per la prevenzione e il contrasto del bullismo e del cyberbullismo, Decreto ministeriale 18 del 13 gennaio 2021 emanato con nota 482 del 18 febbraio 2021⁵, ha voluto fornire al mondo della scuola e dell'educazione, indicazioni per il contenimento e il contrasto di fenomeni negativi e istruzioni per un protocollo di intervento attivo ed efficace nei casi di emergenza, con il corredo di una piattaforma e-learning di formazione per i docenti e una serie di informazioni su modelli di prevenzione e su procedure di interventi di sensibilizzazione. Le linee guida centrano un altro importante focus. La rete diviene un territorio anonimo, incontrollato, libero e pubblico, nel quale i fenomeni di violenza si attuano con la controversa deprivazione della spettacolarizzazione della violenza (Tirocchi, 2007) e del dolore, che, i *media* prima e i *social-media* poi, sono stati pronti a far passare da una condizione universale ad una voyeuristica dimensione singola con il potere attrattivo della vetrinizzazione (Sammarro, 2020), da episodi di violenza perpetrata e filmata ai danni di comunità, di stati, di sistemi, a episodi di violenza progettata e costruita ai danni del singolo, donna, povero o persona con disabilità. Il web, la sua disponibilità e il suo anonimato, la sua piazza pubblica, definiscono un nuovo intendimento del male, che finisce di essere banale (Arendt, 2024) e diventa virtuale e paradossalmente non ha più bisogno del cronista che spieghi come l'esecutore sia un mediocre, poiché nella rete l'esecutore è la rete stessa; gli esecutori sono coloro che la rete stessa intessono.

Perché la violenza e i soprusi, anche nella loro faccia virtuale, cessino, occorre sposare un altro fondamentale intervento del MIM. Con la Direttiva n° 83 del 2023 in tema di educazione alle relazioni, il ministero, al fine di

5 <https://www.mim.gov.it/linee-guida-prevenzione-e-contrasto>

rafforzare l'impegno verso un'azione educativa mirata alla cultura del rispetto, all'educazione alle relazioni e al contrasto della violenza maschile sulle donne, promuove la realizzazione nelle scuole di progetti, percorsi educativi, attività pluridisciplinari e metodologie laboratoriali destinate, in particolare, alle scuole secondarie di secondo grado.

Alla luce di quanto indicato, la generatività che potrebbe derivare da azioni educative rinnovate, improntate al rispetto delle relazioni e dell'altro, si fa ancora più emergente se si riflette sull'attenzione alla formazione degli operatori del mondo dell'educazione e della scuola e, in particolare, di coloro che operano nel Sistema integrato 0-6 (Decreto legislativo 65 del 2017)⁶. Le Linee pedagogiche per il sistema integrato zeroesi elaborate dalla Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione ribadiscono l'ecosistema formativo in cui il diritto del bambino può pienamente compiersi, come sistema in cui non esistono disuguaglianze e in cui la famiglia cresce e cambia in una pluralità di modi di essere famiglia, mai disfunzionali alla libera autodeterminazione del bambino. Non solo. Le linee pedagogiche pongono anche la questione oggi dirimente della medialità del mondo contemporaneo e della urgenza che l'educazione dei più piccoli goda, come gli altri ordini del sistema nazionale di istruzione di percorsi mirati di addomesticamento (Marangi, 2023) dello schermo del deep web. Nella parte 5, inoltre, la commissione ha messo a fuoco la fondamentale importanza della formazione della professionalità degli educatori, uomini e donne, come adulti accoglienti, in ascolto, incoraggianti, registi, responsabili e partecipi. La postura di questa professione deve essere attenta all'educazione di genere e con il genere per il benessere psico-sociale delle bambine e dei bambini. A questo fine sono dedicate le ricerche del progetto europeo EcaRoM *Early Care and the Role of Men*⁷, che hanno evidenziato come la cultura educativa non può e non deve essere declinata come cultura di soggetti di generi, ma cultura dell'unico genere accidentente, che è l'umanità.

Riferimenti bibliografici

- Ambrisi L. (2021). *La lingua dell'odio*. Napoli: Guida.
- Arendt H. (2024). *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*. Milano: Feltrinelli.
- Bainotti L. Semenzin S. (2021). *Donne tutte puttane. Revenge porn e maschilità egemone*. Torino: Durango.
- Bianchi C. (2021). *Hate speech: Il lato oscuro del linguaggio*. Bari: Laterza.
- Biemmi I. Leonelli S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Burgio G. Cannito M. Canoletto R. Ottaviano C. (2023). *Maschilità e lavori di cura. Esperienze e pratiche tra sex worker, educatori e infermieri*. Pisa: ETS.
- Burgio G. (2021). *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virtuale*. Milano: Mimesis.
- Cambi F. Pinto Minerva F. (2023). *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*. Milano: Mimesis.
- Connell R. W. (1995). *Masculinities*. New York: Polity Press.
- Di Grigoli A. R. (2022). Il modello della caring masculinities e la formazione del personale educativo 0-6 anni: verso un nuovo modello di cittadinanza di genere. *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità*, 19. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dionigi I. (2022). *Benedetta parola*. Il Mulino: Bologna.
- Dolce R. Pilla F. (2019). *Il web che odia le donne*. Milano: Ledizioni.
- Elliot K. (2020). *Young men navigating contemporary masculinities*. London: Palgrave Macmillan.
- Faloppa F. (2020). *Odio. Manuale di resistenza alla violenza delle parole*. Milano: Utet.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione*. Tr. it., Milano: Raffaello Cortina.
- Freud S. (2016). *Lenigma della femminilità*. Roma: Castelvecchi.
- Grubb A. Turner E. (2012). Attribution of blame in rape cases: A review of the impact of rape myth acceptance, gender role conformity and substance use on victim blaming. *Aggression and Violent Behavior*, 17(5), 443-452.
- Kantza G. (2021). *L'evaporazione del padre*. Milano: Mimesis.
- Marangi M. (2023). Addomesticare gli schermi. Brescia: Scholè.
- Marzullo R. (2022). *Abissi e disarmonie. Analisi pedagogica delle relazioni familiari disfunzionali*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari L. (2015). *La filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0: Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Morcelliana.
- Penone G. Spaccatini F. (2019). Attribution of Blame to Gender Violence Victims: A Literature Review of Antecedents, Consequences, and Measures of Victim Blame. *Psicologia Sociale*, 2, 133-164.
- Recalcati M. (2011). *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sammarro M. (2024). Learning city e Lifelong learning come risposta alla discriminazione di genere e alla marginalità sociale. In F. Agrusti, L. Azara, R. Leproni (a cura di), *Learning Cities. Sfide e prospettive delle città che apprendono*. Roma: Carocci.

6 <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html>

7 <https://www.istitutodeglinnocenti.it/it/progetti/ecarom-early-care-and-role-men>

- Sammarro M. (2022). Come contrastare e prevenire l'hate speech online: una ricerca esplorativa. In M. Fiorucci, E. Zizioli, *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sammarro M. (2020). Società dell'immagine tra reale e virtuale: una ricerca empirica intergenerazionale. *Il Nodo*, XXIV, 50.
- Santerini M. (2021). *La mente ostile*, Milano: Raffaello Cortina.
- Tirocchi S. (2007). Lo spettacolo della violenza. Il ruolo della vetrina multimediale nella «promozione» del cyberbullismo. *Quaderni di sociologia*, (44), 49-65.
- Tronto J. (2023). *Who cares? Come ripensare una politica democratica*. Roma: Castelvecchi.
- Zoja L. (2016). *Centauro. Alle radici della violenza maschile*. Torino: Bollati Boringhieri.



In rete per contrastare e prevenire le violenze di genere. Un progetto di ricerca-azione-partecipativa sul territorio livornese On Network to Counter and Prevent Gender Violence: An Action-Research Project in the Livorno Area

Francesca Dello Preite

Professoressa Associata, Università di Firenze, francesca.dellopreite@unifi.it

Silvia Bartoli

Responsabile P.O. Sistemi scolastici integrati, rete scolastica, CRED, CIAF – Politiche femminili, Comune di Livorno, sbartoli@comune.livorno.it

Caterina Mellace

Borsista di Ricerca, Università di Firenze, caterina.mellace@unifi.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The article presents the initial developments of the participatory action-research project titled “Gender Education, Combating Stereotypes, and Preventing Gender-Based Violence”, promoted by the Municipality of Livorno in collaboration with the University of Florence. The project aims to guide and enhance the relational and organizational processes of the inter-institutional territorial network established with the objective to combat gender-based violence and to support women who live or have lived in “toxic” intergender relationships. Following an examination of the advantages and challenges that may arise from networking, particularly in highly complex situations where human rights are violated, the paper outlines the key points of the Memorandum of Understanding signed by the Municipality of Livorno, highlighting the general objectives, actions and operational methods, agreed by the partners to act in synergy. Finally, the discussion focuses on the research outputs produced so far, aiming to draft guidelines to promote constructive relationships among network participants and to provide input for designing actions to prevent and combat gender-based violence.

KEYWORDS

**Gender Violence, Territorial Network, Guidelines, Counter, Prevention.
Violenza di genere, rete territoriale, linee guida, contrasto, prevenzione.**

L'articolo presenta i primi sviluppi del progetto di ricerca-azione-partecipativa dal titolo “Educazione di genere, lotta agli stereotipi e prevenzione della violenza di genere”, promosso dal Comune di Livorno con la collaborazione scientifica dell'Università di Firenze, che ha lo scopo di guidare e implementare i processi relazionali e organizzativi della rete territoriale interistituzionale nata per contrastare il fenomeno della violenza di genere e per dare sostegno alle donne che vivono o hanno vissuto relazioni intergenere “tossiche”. Dopo una disamina sui vantaggi e sulle criticità che possono scaturire dall'operare in *networking*, ed in particolare, in quelle situazioni ad alta complessità in cui vengono violati i diritti umani, il contributo passa ad illustrare i punti salienti del Protocollo d'intesa siglato dal Comune di Livorno mettendone in rilievo le finalità generali, le azioni e le modalità operative condivise dai partner per agire in sinergia. Nell'ultima parte, la riflessione si sofferma sui prodotti di ricerca finora realizzati per la stesura di linee guida finalizzate a promuovere relazioni costruttive tra i soggetti della rete e a dare *input* per progettare, in ottica partecipativa, azioni di prevenzione e di contrasto alla violenza di genere.

Citation: Dello Preite F., Bartoli S., Mellace C. (2024). On Network to Counter and Prevent Gender Violence: An Action-Research Project in the Livorno Area. *Women & Education*, 2(4), 88-93

Corresponding author: Francesca Dello Preite | francesca.dellopreite@unifi.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-04-24_16

Submitted: September 12, 2024 • **Accepted:** October 11, 2024 • **Published:** December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Tessere reti per sostenere lo sviluppo di comunità territoriali attive e responsabili contro la violenza maschile sulle donne

La complessità che caratterizza gli attuali scenari del vivere sociale rende sempre meno lineari e prevedibili i processi su cui si fondano le relazioni umane nel loro divenire, tanto che i concetti di precarietà, di instabilità e di fragilità (solo per citarne alcuni) hanno messo in secondo piano molte delle certezze del passato e generato inedite forme di insicurezza e di incertezza che rendono, per certi versi, meno limpido e puntuale lo sguardo rivolto verso i futuri possibili.

Le emergenze della contemporaneità (Ulivieri, 2018) – da quelle che riguardano la sfera ambientale e sanitaria, a quelle che attengono alle dimensioni politica, economica, culturale e sociale – sembrano aver sviluppato una sorta di “anticorpi” che impediscono ai tradizionali sistemi e metodi di *governance* (soprattutto quelli basati sulla logica sequenziale causa-effetto) di trovare adeguate soluzioni ai quotidiani e molteplici problemi che si palesano ai nostri occhi, condizione che, se da un lato può produrre un profondo senso di sfiducia nei confronti dei probabili cambiamenti, dall'altra porta a generare una vivace e dinamica elaborazione di nuove traiettorie e strategie di ricerca attraverso cui recepire e interpretare le istanze più tenaci dei nostri giorni.

Ed è proprio su questo secondo versante che si colloca l'odierna riflessione pedagogica chiamata, per sua propria “natura e cultura”, a indagare e fronteggiare le poliedriche sfide umane facendo leva, *in primis*, sull'educazione e sulla formazione intese come dimensioni generative che modellano e guidano la crescita di ciascuna persona durante tutto il corso della vita, assumendo l'equità, la non discriminazione, la parità, l'inclusione e la sostenibilità come principi ispiratori dello sviluppo umano (Loiodice, 2023). Pertanto, in questo particolare momento storico, in cui di fronte alle incessanti crisi planetarie il tessuto sociale pare allentarsi, sgretolarsi, passando da uno stato compatto e coeso ad uno, direbbe Bauman (1999, 2011), sempre più liquido e incerto, la pedagogia può diventare un'imprescindibile bussola sia per indirizzare verso una rilettura critica del vivere relazionale – comprendendone le caratteristiche, le necessità e i bisogni più impellenti –, sia per dare le coordinate educative mediante cui “coltivare l'umanità” secondo modelli capaci di “formare cittadini liberi [...] non grazie alla loro ricchezza o alla loro nascita, ma perché sono in grado di orientare autonomamente la propria razionalità” (Nussbaum, 1999, p. 327).

In quella che Castells (1996) ha definito la “società della rete”, un fenomeno che negli ultimi decenni ha catalizzato l'attenzione della ricerca pedagogica concerne il *networking* (o rete) termine che “si riferisce alla creazione e all'uso sistematico [...] di collegamenti interni ed esterni (comunicazione, interazione e coordinamento) tra persone, gruppi o organizzazioni (“nodi”) per il miglioramento delle prestazioni” (Van Aalst, 2003, p. 34). Il *networking* rappresenta, sostanzialmente, un costrutto che regola e guida la creazione di connessioni tra differenti entità che, altrimenti, resterebbero isolate e/o circoscritte a funzioni e compiti di portata molto più limitata. In questo modo, si formano “organizzazioni di soggetti sociali connotati da scopi e interessi diversi, i quali mettono insieme le loro risorse (culturali, materiali e umane) per ottenere un cambiamento specifico, che [altrimenti] sarebbero incapaci di ottenere da soli” (Striano, 2022, p. 27). La rete conferisce, quindi, alle relazioni che si instaurano tra i diversi attori, una maggiore forza di coesione e aiuta “i gruppi a superare stereotipi e preconcetti rispetto all'affidabilità, all'identità culturale e politica, alle capacità operative di ogni singolo soggetto sociale coinvolto, favorendo l'emergenza di atteggiamenti di fiducia e di azioni di corresponsabilità”. Allo stesso tempo, essa promuove “una cultura di tipo cooperativo centrata su obiettivi comuni” (*Ibidem*). Tutto ciò contribuisce alla creazione di legami significativi che fanno da *humus* e da nutrimento allo sviluppo di vere e proprie “comunità” che sono qualcosa di ben diverso da un mero assemblamento di persone, di competenze, di risorse e di mezzi poste all'interno di un medesimo spazio e tempo. Si crea comunità quando tra i membri c'è interdipendenza, consapevolezza delle proprie capacità e del proprio agire in gruppo, “desiderio” di raggiungere uno o più obiettivi condivisi, responsabilità personale e collettiva rispetto alle azioni da intraprendere, agentività e dinamismo nel produrre le trasformazioni attese.

La dimensione partecipativa e collaborativa – unita alla pluralità delle capacità e delle competenze presenti nella rete – favorisce l'emergere di creatività e innovazione. Infatti, riprendendo ancora una volta le parole di Maura Striano (2022), “le reti sono incubatrici di soluzioni originali e contribuiscono alla coltivazione, alla implementazione e diffusione di buone prassi dapprima tra i soggetti che le compongono, e successivamente all'esterno della rete” (Ivi, p. 28). Si attiva così un processo virtuoso che arricchisce non solo chi lo intraprende con intenzionalità (investendo le proprie risorse materiali e immateriali), ma anche e soprattutto coloro che, a vario titolo, rappresentano i destinatari di quanto la rete intende promuovere. Ed è proprio su questi ultimi e sul ruolo che gli stessi assumono all'interno del *networking* che merita fare un ulteriore affondo. Nell'immaginario collettivo il/la destinatario/a di un servizio, di un progetto o, come nel nostro caso, di un'azione educativa di prevenzione e contrasto alla violenza di genere, è considerato/a una figura sostanzialmente “ricettiva-passiva”, che usufruisce di una serie di “beni” (finali e non) ideati e sviluppati da altre persone che possiedono le risorse e gli strumenti necessari per realizzarli. Questa concezione – che definisce il “principale soggetto” del processo in modo “asettico” e distaccato, senza coinvolgerlo direttamente nelle fasi di ideazione ed elaborazione dei risultati attesi –, è tipica di un pensiero e di una cultura organizzativa, oserei dire, patriarcale, in cui il “potere” decisionale e operativo non è distribuito equamente fra le parti ma concentrato nelle mani di coloro che possiedono le risorse primarie per dare corso ai pro-

cessi iniziali, intermedi e finali dell'intero lavoro (Gilligan, Snider, 2018). Il quadro epistemologico in cui si colloca il *networking* è di ben altro tipo e lo stesso significato attribuito al concetto di potere viene "ribaltato". In particolare, il potere non è inteso come una "forza" (traducibile in risorse, capacità, competenze...) posseduta da alcune persone e esercitata in modo diretto e lineare su altri soggetti che non hanno alcuna voce in capitolo. Nella logica della rete, il "potere" è rizomatico e condiviso al fine di rendere ogni attore (compresi i destinatari) agente attivo e promotore dei cambiamenti e dei risultati intenzionalmente auspicati (Castells, 2014, 2017).

Nel lavoro di rete, fondamentalmente, si fa leva su una particolare forma di potere, ovvero, sull'*empowerment* che può essere definito come la capacità insita in ciascuna persona *di sentirsi in grado di e avere le possibilità* "di fare, di scegliere, di usare ottimamente le proprie risorse, di interagire al meglio con il mondo circostante quale che sia" (Buscaglioni, 1994, p. 131).

La rete interistituzionale che ha preso vita sul territorio livornese per contrastare e prevenire la violenza di genere punta proprio a questi obiettivi:

- rendere i partner consapevoli che, mettendo a disposizione degli altri le proprie conoscenze ed expertise e creando tra le stesse connessioni significative, il potenziale di sviluppo cresce e diventa qualcosa di più della semplice somma (assemblamento) delle singole capacità;
- coinvolgere le figure centrali del progetto – nello specifico le donne che hanno subito violenze da parte di uomini – affinché possano sentirsi protagoniste del processo di cambiamento, sostenendole nella ri-definizione del proprio percorso di vita e nel ri-trovare un ruolo attivo nella comunità più ampia.

Affinché l'*empowerment*, e con esso, l'interdipendenza generata dalla rete si concretizzino, serve da parte di tutti e tutte un "impegno" nella costruzione di un "vocabolario" e di un linguaggio comuni che facilitino la reciproca conoscenza e il dialogo costante, la "disponibilità" al "confronto" rispetto ai problemi emergenti (o radicati) e alla loro risoluzione (mai unica e definitiva), la "responsabilità" nel portare avanti un obiettivo condiviso, la "fiducia" negli altri membri e nel loro operare/operato, senza dei quali i risultati sarebbero ben diversi sul piano quali-quantitativo. Ed infine, l'"utopia" pedagogica e educativa, che confida nella sempre aperta possibilità di trasformare l'esistente liberando le energie del potenziale umano.

2. Il protocollo d'Intesa del Comune di Livorno per la prevenzione e il contrasto della violenza di genere

Il Comune di Livorno ha una lunga storia di impegno contro la violenza di genere, un impegno multidimensionale finalizzato alla prevenzione, al contrasto della violenza di genere e alla presa in carico delle vittime. Se da un lato infatti sul territorio operano i Servizi Sociali Professionali e la ASL – anche attraverso il "Codice rosa", in rete con le Forze dell'Ordine e con le Associazioni che dagli anni Novanta gestiscono i due Centri Antiviolenza della Città – dall'altro esistono anche molte realtà associative ed Enti del Terzo settore che si occupano di prevenzione, di sensibilizzazione, della valorizzazione del femminile attraverso seminari ed eventi aperti alla cittadinanza, corsi di formazione nelle scuole di ogni ordine e grado patrocinati dall'Amministrazione. L'Amministrazione comunale ha sempre avuto ben chiaro, infatti, che occuparsi della violenza di genere significa anche prevenire il fenomeno attraverso il superamento degli stereotipi e, per portare un esempio significativo, ha finanziato negli ultimi otto anni corsi formativi, tenuti dall'Università degli Studi di Firenze, per educatrici e insegnanti, anche aperti alle famiglie, svolti nei nidi, nelle scuole e nei centri infanzia, in collaborazione con il Settore Istruzione e Politiche giovanili.

Nel mese di marzo 2024 è stato sottoscritto il "Protocollo d'intesa per la realizzazione di strategie condivise di prevenzione, contrasto e presa in carico del fenomeno della violenza di genere". Tra i firmatari, oltre al Comune di Livorno (che comprende il Servizio Sociale Professionale, il Comando della Polizia Municipale e il Settore Istruzione politiche giovanili, Ufficio sistemi scolastici integrati, CRED, CIAF e Politiche Femminili), ci sono la Prefettura, la Provincia, il Tribunale, la Questura, il Comando Provinciale dei Carabinieri, la Consigliera di Parità, l'Azienda USL Toscana Nord Ovest, l'Università degli Studi di Firenze, ARTI-Servizi per il lavoro, la Banca d'Italia, le Associazioni territoriali che si gestiscono i Centri anti-violenza (in particolare, Randi e Ippogrifo) e quelle che si occupano del recupero degli uomini maltrattanti (Lui e Psicosfera). Il Comune, attraverso l'Ufficio deputato alle Politiche femminili, coordina la rete a livello organizzativo e logistico al fine di garantirne maggiormente il rafforzamento. La sottoscrizione del Protocollo per il contrasto alla violenza di genere rappresenta la conferma del necessario impegno per rispondere al fenomeno a livello sistemico, capillare ed efficace all'interno del territorio livornese ed è uno strumento che riflette l'impegno crescente dell'Amministrazione, di tutte le Istituzioni e delle realtà associative del territorio che operano per la promozione di strategie condivise, finalizzate alla prevenzione ed al contrasto di questa realtà di cui purtroppo possiamo quotidianamente cogliere la gravità.

La firma del Protocollo di Intesa ha segnato un passo significativo nello sviluppo e nel consolidamento di una rete integrata per la prevenzione, l'intervento e l'assistenza per le donne vittime di violenza. Allo stesso tempo, essa

ha rappresentato un punto di arrivo e un punto di partenza per l'Amministrazione: se alle spalle, infatti, sussiste una lunga storia di impegno contro la violenza di genere, è anche vero che si tratta del punto di partenza di un nuovo percorso. Con la sottoscrizione è stato possibile sviluppare una rete antiviolenza allargata rispetto al passato. La costruzione di relazioni stabili tra tutti i soggetti coinvolti nella lotta alla violenza di genere (in maniera più o meno diretta) connessa alla prevenzione rappresenta, difatti, il presupposto fondamentale per la messa in atto di interventi integrati ed efficaci. Il percorso di uscita dalla violenza può essere paragonato ad una "psicoterapia": se il superamento del sintomo iniziale ha un parallelismo con l'allontanamento dal violento e la ricerca di una situazione sicura, il passo successivo è altrettanto, o forse ancor più, complesso: si tratta di rintracciare, da un lato, le cause "del sintomo" e, dall'altro, di riconoscere in se stesse e nella realtà circostante le risorse che permettono di immaginare un nuovo progetto di vita, che passa (quasi sempre) attraverso una ricostruzione della propria esistenza per dirigersi verso un'autonomia materiale e psicologica difficile da raggiungere.

Per far sì che questa rete sia in grado di accogliere ogni donna con la sua storia, tutti i soggetti coinvolti devono essere in grado di comunicare tra loro, intessere relazioni sempre più strette e funzionali, basate sulla reciproca conoscenza, sul riconoscimento dell'operato altrui e sulla consapevolezza che il cambiamento concreto avviene soltanto quando si ha il coraggio di riconoscere le criticità da superare insieme, rinsaldando continuamente questa rete di fili, rendendo le maglie più strette, capaci di sostenere le donne con una forza sempre maggiore. Da alcune prime riflessioni, basate sull'analisi dei bisogni iniziali raccolti dalla ricerca in corso (di cui si parla nel paragrafo successivo), emerge con chiarezza che agire in modo integrato significa prima di tutto esplicitare le connessioni tra i vari soggetti, descrivere le singole competenze ma anche le buone pratiche nate con l'esperienza ormai consolidata sul territorio, renderle trasparenti, evidenti all'esterno, farle conoscere alla cittadinanza, rilevando nel contempo le criticità che si vengono a delineare in questo faticoso ma fruttuoso processo di analisi della rete esistente, dando rilievo proprio a quegli snodi da dipanare per poter sostenere maggiormente il percorso di fuori uscita dalla violenza. Per favorire questo processo, l'Amministrazione, la Provincia e l'Università di Firenze, stanno organizzando un percorso formativo per tutti i soggetti della rete, finalizzato a rendere più funzionali gli scambi e le modalità comunicative, attraverso la creazione di un linguaggio comune, basato su un approccio di genere centrato sulla donna, allo scopo di continuare a mettere in atto politiche integrate e interventi multisettoriali capaci di offrire una risposta sempre più olistica alla violenza contro le donne.

3. Primi sviluppi ed *outcomes* della ricerca "Educazione di genere, lotta agli stereotipi e prevenzione della violenza di genere"

Per coordinare e supportare la Rete Antiviolenza nel raggiungimento degli obiettivi previsti dal Protocollo è stato avviato il progetto "Educazione di genere, lotta agli stereotipi e prevenzione della violenza di genere", all'interno del quale l'Università degli Studi di Firenze ha il ruolo di condurre una ricerca-azione-partecipativa (RAP) (Del Gobbo, 2018; Orefice, 2006; Striano, 2004) volta a delineare un modello teorico-operativo che possa guidare il lavoro della Rete e progettare e organizzare percorsi di educazione e formazione, non solo coinvolgendo i partner della Rete, ma anche gli operatori e gli insegnanti delle scuole della prima e seconda infanzia. La ricerca si svolge insieme ai soggetti che vivono e sono portatori di conoscenze rispetto al fenomeno e al contesto di riferimento. Questo tipo di partecipazione favorisce l'attivazione di processi di apprendimento nei soggetti che partecipando a tutte le fasi della ricerca – compresa l'analisi della situazione di partenza e la successiva formulazione di ipotesi – acquisendo maggiori consapevolezze sul proprio operato e sull'operato degli altri partner che agiscono nello stesso contesto e ambito professionale (Chello, Corbi, Perillo, 2018). La ricerca comprende fasi operative che includono, in prima istanza, l'analisi del contesto e la rilevazione dei bisogni dei singoli membri ma anche della Rete, in modo da poter cogliere le risorse già esistenti e quelle da incrementare o da promuovere. Questa fase risulta essenziale al fine di poter studiare il contesto in stretta collaborazione con tutti i membri, favorendo la piena partecipazione degli stessi. Per la realizzazione della prima fase sono stati organizzati incontri mensili svolti in plenaria con i membri del Tavolo Operativo della Rete Antiviolenza. Gli incontri hanno permesso a ciascun partner di conoscere e acquisire consapevolezza circa l'operato dei/delle colleghi/e che lavorano sullo stesso territorio e nello stesso ambito d'azione. Non solo, si sono rivelati essenziali anche ai fini della ricerca in quanto hanno consentito di trarre informazioni sulle competenze attuali di ciascun partner, ricavando le relazioni, i punti di incontro tra Enti e Istituzioni, evidenziando gli aspetti che richiedono una maggiore attenzione e supporto da parte della stessa Rete. Le riunioni hanno previsto che ogni componente della Rete presentasse un breve contributo con l'obiettivo di illustrare le modalità operative attivate durante il proprio lavoro con le donne vittime di violenza di genere. Questo ha consentito di avviare uno scambio e un dibattito con gli/le altri/e partecipanti che hanno favorito l'emergere di aspetti, azioni e iniziative che, sebbene non fossero comprese all'interno del Protocollo, si sono rivelate essenziali per comprendere meglio il contesto di riferimento e per trarre spunti di riflessione e indirizzare lo stesso lavoro della Rete. Durante gli incontri si è sentita l'esigenza di valorizzare l'operato di ciascun/a partecipante, non solo in riferimento al lavoro svolto con le donne ma anche in relazione al lavoro che ogni partner svolge al fine di sensibilizzare la cit-

tadinanza al tema della violenza di genere. Con questo proposito è stato elaborato e somministrato un questionario a tutti i partner con l'obiettivo di raccogliere le iniziative di sensibilizzazione promosse e organizzate da ciascuno, al fine di incentivare una collaborazione tra Enti parte della Rete e di pubblicare – attraverso un sito web in via di progettazione – un calendario di eventi che possa coinvolgere la cittadinanza tutta. Gli incontri hanno permesso di tracciare un primo schema delle azioni dei partner che illustra in modo sintetico le competenze di ciascuno, distinguendo gli Enti a cui le donne vittime di violenza di genere possono rivolgersi in situazioni emergenziali (in quanto reperibili H24) e gli Enti a cui possono rivolgersi in situazioni non emergenziali (in quanto reperibili solo in determinate fasce orarie). Lo schema delle azioni si rivela utile ai fini della ricerca-azione-partecipativa perché consente di delineare in modo chiaro e schematico la situazione di partenza e gli aspetti che richiedono un maggior supporto per essere sviluppati al meglio. Allo stesso modo, lo schema si rivela utile per le donne vittime di violenza di genere che attraverso esso possono orientarsi e rivolgersi ai servizi di competenza. Le informazioni rilasciate dai partner hanno consentito, altresì, l'elaborazione di una prima "mappatura delle relazioni" esistenti tra i diversi Organi ed Enti che ha permesso di comprendere quali sono i punti d'incontro, le connessioni tra essi, i momenti in cui l'operato di ciascuno richiede il supporto operativo degli altri e le modalità attraverso le quali le collaborazioni hanno luogo. Analogamente, è stato possibile evidenziare le relazioni che attualmente richiedono un rafforzamento e una valorizzazione. La realizzazione grafica della "mappatura delle relazioni" risulta ancora in corso ma in questa prima fase di lavoro del Tavolo Operativo e del Tavolo Strategico si sta rivelando essenziale ai fini della ricerca, in quanto consente di tracciare le coordinate utili a guidare il lavoro di supporto e promozione teso alla realizzazione della Rete Antiviolenza. Nell'ambito degli incontri mensili si è espletata anche la seconda fase della ricerca, ovvero la raccolta e analisi dei dati relativi ai casi di violenza avvenuti sul territorio Livornese nell'ultimo biennio. In particolare, è stato chiesto ad alcuni/e partecipanti che si sono resi/e disponibili di presentare un caso di cui si sono occupati/e negli ultimi anni in collaborazione con un altro partner della Rete. Benché questa fase sia ancora *in fieri* ha consentito di approfondire le modalità operative e la collaborazione esistenti tra Enti Territoriali ancor prima della stipula del Protocollo d'intesa.

In linea con gli obiettivi generali della RAP – ossia produrre cambiamenti in un determinato contesto conducendo a trasformazioni interne ed esterne ai soggetti (Travaglini, 2022) – e specifici della ricerca in questione – ovvero produrre un modello teorico-operativo di riferimento al fine di progettare azioni di prevenzione e contrasto alla violenza maschile – la terza fase della ricerca prevede l'elaborazione di Linee Guida che possano guidare e supportare il lavoro di Rete in tutte le fasi del percorso di presa in carico della donna vittima di violenza per accompagnarla nel cammino verso la fuoriuscita della violenza e nel reinserimento nella vita sociale e lavorativa. Le Linee Guida saranno altresì essenziali al fine di delineare le modalità di collaborazione tra Enti, Istituzioni e Associazioni Territoriali. La loro elaborazione non rappresenta, però, il punto di arrivo e conclusione del progetto. La RAP – in quanto procedimento aperto, flessibile e spiraliforme che non giunge a conclusioni ma verifica e riformula sempre nuove ipotesi (Trincherò, 2002) – prevede delle ulteriori fasi di verifica e di valutazione del modello operativo realizzato attraverso la verifica dei risultati raggiunti al termine di ogni anno. Gli esiti della ricerca-azione-partecipativa saranno condivisi attraverso seminari formativi aperti alla cittadinanza con il duplice obiettivo di fornire informazioni sugli *outcomes* del progetto e di promuovere una sensibilizzazione verso il fenomeno della violenza di genere la cui visibilità è spesso oscurata ai più, ma che in realtà rappresenta un fenomeno molto diffuso.

4. Cosa ci attende

Fare rete significa, prima di tutto, trovare linguaggi comuni, conoscere le azioni messe in campo dagli altri e descrivere le proprie. Questo richiede la capacità di mettersi in discussione, aprirsi al cambiamento rispetto a modi di agire consolidati nel tempo: l'apertura verso l'altro, verso l'esterno, non dovrebbe contraddistinguere solo l'azione dei Centri Antiviolenza che, nella loro azione di supporto alle donne devono necessariamente guardare alla società, al mondo esterno, per poter immaginare, insieme a loro stesse, le vie possibili. Questo compito è di tutti i soggetti della rete. Gli incontri avvenuti nella prima fase del progetto potrebbero essere rappresentati come un prisma: ogni soggetto della rete porta il suo punto di vista, la propria prospettiva che, incontrandosi, incrociandosi, scontrandosi, con quella degli altri soggetti dà vita ad un quadro del tutto nuovo, un quadro complesso. Come sempre, la complessità a prima vista può sembrare una complicazione, perché non è mai lineare. Eppure, anche nel caso della rete antiviolenza, la complessità rappresenta soprattutto una risorsa, se osservata con attenzione. Il lavoro della rete è quindi anche rendere funzionale questa complessità, far sì che rappresenti una risposta sempre più forte contro ogni forma di violenza. L'amministrazione, attraverso questo intenso lavoro di rafforzamento della rete, sostenuta a livello teorico e metodologico dall'Università di Firenze, intende superare l'ottica emergenziale che spesso contraddistingue le azioni contro la violenza favorendo la costruzione di un sistema che operi in una cornice di *empowerment*: un sistema funzionale, che nutre se stesso, rinforzandosi all'interno e manifestandosi all'esterno attraverso l'attivazione di meccanismi di riconoscimento del fenomeno e di un'assunzione condivisa di responsabilità. Il prossimo obiettivo sarà quello della definizione, entro la fine del 2024, delle Linee Guida al fine di evitare interventi

di rete parziali, segmentati e isolati, anche attraverso la descrizione concreta delle modalità di collaborazione tra tutti i partner, non solo durante il momento emergenziale, ma anche in quello successivo di accompagnamento delle donne verso una vita autonoma e indipendente e quindi con una progettualità e un coinvolgimento sempre più centrali di servizi territoriali legati al credito, allo sviluppo economico e alle politiche abitative.

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.
- Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Borghi M., Campani A., Michelacci M. (2007). Attivazione dei servizi esterni: la rete. In E. Concini (a cura di), *I centri si raccontano. Il lavoro e le esperienze delle case delle donne e dei centri anti violenza dell'Emilia Romagna* (pp. 85-101). In <https://www.casadonne.it/wp-content/uploads/2014/04/libro-esecutivo_enaip_2007_-i-centri-si-raccontano_2007.pdf> (ultima consultazione: 29/08/2024).
- Bruscaglioni M. (1994). *La società liberata*. Milano: FrancoAngeli.
- Castells M. (1996). *The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. I*. Oxford: Blackwell.
- Castells M. (2014). *Nascita della società della rete*. Milano: UBE.
- Castells M. (2017). *Comunicazione e potere*. Milano: UBE.
- Corbi E., Perillo P., Chello F. (a cura di) (2018). *Le competenze di ricerca nelle professioni educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Del Gobbo G. (2018). La ricerca-azione partecipativa tra prospettiva ecologica e azione educativa: riflessioni introduttive. In E. Corbi, P. Perillo, F. Chello (a cura di), *Le competenze di ricerca nelle professioni educative* (pp. 93-110). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dewey J. (1927). *Comunità e potere*. Firenze: La Nuova Italia (1971).
- Gilligan C., Snider N. (2018). *Why Does Patriarchy Persist*. Cambridge (UK)-Medford (USA): Polity Press.
- Liodice I. (2023). *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche*. Bari: Progedit.
- Lopez A.G. (2007). Educare al cambiamento? È tutta una questione di potere. In D. Dato, B. De Serio, A.G. Lopez, *Questioni di "potere". Strategie di empowerment per l'educazione al cambiamento* (pp. 17-55). Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum M.C. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Orefice P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche. Vol. 1. La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*. Napoli: Liguori.
- Striano M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Striano M. (2022). Dirigere la scuola in un'ottica inclusiva. In F. Dello Preite (a cura di), *Dirigere le scuole al tempo della pandemia. Esperienze e riflessioni* (pp. 19-31). Milano: FrancoAngeli.
- Toffanin A. M. (2021) L'approccio di genere nella ricerca sulla violenza maschile contro le donne. Una rassegna della letteratura. In P. Demurtas, M. Misiti (a cura di), *Violenza contro le donne in Italia. Ricerche, orientamenti e buone pratiche* (pp. 45-62). Milano: Guerini Scientifica.
- Travaglini R. (2022). La pluralità funzionale e formativa della ricerca-azione. *Studi sulla Formazione*, 25, 59-69.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (a cura di) (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Van Aalst H.F. (2003). Networking in Society, Organizations and Education. In D. Istance, M. Kobayashi (eds.), *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems. Schooling for Tomorrow* (pp. 33-39). Pembroke: OECD.



Unboxing masculinity(ies).

A contrast to Teen Dating Violence starting from the pedagogical questioning of hegemonic masculinities

Unboxing masculinity(ies).

Un contrasto alla Teen Dating Violence a partire dalla messa in discussione pedagogica delle mascolinità egemoniche

Antonio Di Grigoli

Assegnista di ricerca, Università di Firenze, antonioraimondo.digrigoli@unifi.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The English expression Teen Dating Violence (TDV) refers to an aggressive behaviour that develops among male* and female* teenagers during their first love affairs. Starting from some data and features of the phenomenon, this paper aims to provide a framework for the problem of gender-based violence paying specific attention to male* adolescents, with the purpose of deconstructing the main toxic stereotypes concerning their relationships with peers. In this regard, the theoretical and operational methodology used is the so-called “Men box”, which allows to develop a critical and pedagogical evaluation and to identify effective educational strategies to cope with the hegemonic masculinities, through an experiential approach.

KEYWORDS

Gender-based violence, plural and hegemonic masculinities, Man box, toxic stereotypes, Teen Dating Violence. Violenza di genere, mascolinità plurali ed egemoniche, man box, stereotipi tossici, Teen Dating Violence.

L'espressione inglese Teen Dating Violence (TDV) indica un comportamento di tipo aggressivo che s'instaura tra gli e le adolescenti durante le loro prime relazioni sentimentali. A partire da alcuni dati e caratteristiche del fenomeno, il contributo intende offrire un inquadramento del problema della violenza di genere prestando una peculiare focalizzazione sugli adolescenti maschi, con l'obiettivo di decostruire i principali stereotipi tossici che caratterizzano la loro relazione con le coetanee. A tal riguardo, si propone una metodologia teorico-operativa denominata Men box che, mediante un approccio di tipo esperienziale, permette di sviluppare un'analisi critico-pedagogica e di individuare delle strategie educative per far fronte al modello delle mascolinità egemoniche.

* To implement gender-equitable language, this report uses the asterisk* for boys*, girls*, men*, women*, inter*, non-binary persons* or trans*. This spelling is used to refer to the social construction of gender and gender identities. This means that not all persons who are perceived as boys*, girls*, men*, women*, inter*, non-binary persons* or trans* also identify as such. The asterisk shows the openness of gender identities and that they are never finished processes. This notation does not apply to fixed terms, compound words, quotations or when the context requires it.

Citation: Di Grigoli A. (2024). Unboxing masculinity(ies). Un contrasto alla Teen Dating Violence a partire dalla messa in discussione pedagogica delle mascolinità egemoniche. *Women & Education*, 2(24), 94-99.

Corresponding author: Antonio Di Grigoli | antonioraimondo.digrigoli@unifi.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-04-24_17

Submitted: September 29, 2024 • **Accepted:** November 25, 2024 • **Published:** December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Teen Dating Violence: for a “teenification” of gender-based violence

The phenomenon of gender-based violence can be defined as a real “trickle of killings of women* by husbands, cohabitants, boyfriends, lovers, partners, and ex-partners, but also by fathers and brothers” (Ulivieri, 2013, p. 169). The WHO report (2013) shows that globally one in four women* have been victims of physical and sexual abuse, by partners, as early as age 15. This is a very serious public health problem that according to the European Union affects society as a whole. Furthermore, recent research by Save the Children (2024) on online¹ violence in intimate relationships among Italian teenagers shows that 30% of teenagers consider jealousy as a sign of love. The issue of violence against women* is a social scourge in various parts of the world and seems unwilling to stop despite numerous prevention campaigns and subsequent intervention strategies.

Gender-based violence is generally associated with the adult world, in the dynamics of couple relationships, and it is often used as a synonym for the expression of domestic violence. Moreover, violence does not pertain exclusively to the vexatious-coercive forms exercised by men* on women*, but also to those of women* on men* (albeit in smaller percentages and in different ways), of heterosexual men* on other men* who deviate from traditional models of masculinity due to their sexual orientation and gender identity, and among LGBTQIA+ couples (Beltramini, 2020, p. 18). There is a common thread between violence toward women*, homophobia and genderism that has its origins in the social and cultural pattern of heterosexism and heteronormativity.

The term Teen Dating Violence refers to: “a pattern of repeated actual or threatened acts that physically, sexually, or verbally abuse a member of an unmarried heterosexual or homosexual couple in which one or both partners is between thirteen and twenty years old” (Pensak, 2015, p. 499).

It is evident that such phenomenon needs specific attention from the scientific world and, above all, from the field of pedagogical-scientific research. The causes of this “absence of the phenomenon” in the analysis concerning gender-based violence lie in the tendency to erroneously associate all discriminatory forms affecting the world of young people (especially adolescents) with bullying and cyberbullying. In fact, this prejudice contributes to a failure to disclose the scope and consequences from a prevention perspective of violence between couples in adolescence. Furthermore, in most cases, support for victims comes too late, when the next stage of violence has been reached, namely femicide, which arouses astonishment and disbelief, due to a naïve imagery in the representation of adolescent couple problems, as if they were issues of little importance. Beltramini identifies six aspects concerning gender-based violence in adolescence:

- adolescence as a phase of the life cycle in which there is a strong drive for the need for new relationships;
- the concept of “relationship” in adolescence, which is characterized by loose boundaries with respect to stability and duration;
- the difficulty for girls to move away from an abusive partner (because they are in the same school or the same group of friends);
- the tendency on the part of adults (especially parents) to downplay signs of a toxic relationship;
- a positive response from the victimized partner reinforces in the other the tendency to repeat the event over time;
- violent behaviour in adulthood most likely has its origins in behaviours developed and enacted in adolescence (2020, p. 50).

The phenomenon of Teen Dating Violence is the result of a cultural and social model characterised by toxic relationship dynamics in which there is an asymmetry of power in the couple. Although the number of cases of Teen Dating Violence in LGBTQIA+ couples has increased in recent years, and albeit with due differences, some elements such as possession and control, are the result of the introjection of a hegemonic model of masculinity that refer to the heterosexual relationship system. For this reason, the following paragraphs will problematise the hegemonic masculinity embodied mainly by heterosexual boys*, but which may also concern other identity subjectivities.

2. Hegemonic masculinities as an interpretive system of male violence in adolescence

Raewyn Connell have had the merit of framing the problem of masculinity as a gender issue and part of the problem of gender violence. According to the scholar, our society is built on a pyramid system with a few (white, heterosexual) men* at the top who hold the “patriarchal dividend,” or the set of economic, social and political privileges

1 Onlife is a term coined by Luciano Floridi (2009) to express the lived experience of ‘ever increasing’ pervasiveness of information and communication technologies. Onlife concerns the transformation that our online and offline experiences and lives are inextricably interwoven.

derived from hegemonic male positioning (2005). The lower level of the pyramid is covered by the complicit masculinities, referring to those who do not hold the privileges of the patriarchal dividend, but who enjoy some privileges from their complicity with hegemonic males. Going lower and lower, there are subordinated masculinities (immigrant or with migrant background men*, GBT men* and those from low socioeconomic backgrounds compared to the normative standard of a given society) and women*.

Such a model has been made increasingly complex and articulated as critical aspects about masculinity as a gender category have been intersected with those of race, sexual orientation, and colonialism, eventually pluralizing and localizing the concept of masculine hegemony. Indeed, the hegemonic system on which masculinity is structured is to be understood as the result of hybridization, whose appropriation of different elements makes it capable of reconfiguring itself and adapting to the specificities of new historical but also social and cultural conjunctures.

While Connell spoke about the privileges of those who hold the advantages of the patriarchal dividend, there are also costs to men that patriarchy renders invisible. Kaufman speaks of a triad of male violence toward women*, that is, a construct composed of three dimensions that delineate the construction of masculinity from a predatory and violent perspective. The first is the “individual reproduction of male dominance”, which begins in early childhood and is related to the tension between the child’s desires related to his own emotional and sexual pleasures and the heterosexual norm imposed by familial and social expectations. The child acquires and negotiates a certain model based on the one proposed by the family. The second aspect is referred to as the “reinforcement of masculinity” in which it is during adolescence that masculinity takes its definitive form for the individual. The masculine norm has particular nuances and traits that depend on class, nation, race, religion and ethnicity. Adolescence is important because it is the time when the body awakens, when the long-awaited entry into adulthood occurs, and when our culture makes the final socio-educational preparations for adult working life. At this stage, primary and secondary socialization agencies (school, peer group, sports groups) play a key role in socializing the adolescent to a gender role and reinforcing the male dominance embedded during childhood. The third aspect of the triad is that of the “fragility of masculinity”, which is represented by the exacerbation of the tension between emotional needs and gender expectations. The adolescent experiences with exasperation the cumbersome role of the hegemonic model to aspire to, sacrificing emotional needs through their repression (Kaufman, 1987).

Kaufman’s triad model emphasizes the costs represented by hegemonic masculinity, consisting of a set of norms, codes that leave no room for man’s* emotional dimension, through a process that begins in early childhood. The costs of masculinity drive the child, adolescent and adult man* to use violence as the only channel through which to manifest a form of emotionality.

In the following paragraphs, attention will be paid to the norms of masculinity and their role in the creation of homosocial bonds as aspects that reinforce the tension of masculinity and its fragility as a decisive factor in the concurrence of gender-based violence beginning in adolescence.

3. Masculinity norms and homosocial bonds in adolescence

As noted earlier, Kaufman’s triad model of masculinity argues that the “reproduction of masculine dominance” begins in early childhood, when at the centre of the development of a subject’s gender identity is the tension between his own needs and social expectations. The construction of gender identity is a process that begins before birth and continues throughout life. Today, psycho-pedagogical research agrees that there are stages, in correlation with the cognitive development of girls* and boys*, through which a boy* and a girl* construct their identity as gender membership, around two years, when girls* and boys* are able to discriminate their being male or female. While some perspectives on the development of sexual and gender identity follow a binary perspective, which takes up Kohlberg’s gender constancy (1966), more recent theories exclude this perspective, indicating that boys and girls already from early childhood may not recognise themselves in the gender and sex assigned at birth, preferring a less restrictive choice of only the male-female gender (Burman, 2016; Ehrensaft, 2019; Pastel et al., 2019; Steele, Nicholson, 2020; Sullivan, Urraro, 2019). Society has constructed the differentiation between males and females through the creation of standardised and polarised roles, interests and tastes for women and men, creating a double standard and a double morality for males and females. During adolescence, identity construction is understood as a: “a profound connection between the worldview and the behaviour it will act upon. The processes of change that the child experiences must necessarily take place along a future-oriented time axis, and the vision of tomorrow has a close correlation with the social fears that act in the depths of the present” (Mancaniello, 2020, p. 6).

In this scenario of uncertainty and fears for a body that is changing and for expectations regulated by cultural codes based on certain models and roles, adolescents consider the model of virile masculinity the dimension to which to aspire, in a synergetic ‘balancing act’ between socio-educational drives and the adaptation of their deepest dimension to them. If in some cultural systems being a ‘winning man’ in the eyes of the patriarchy is a good education and a well-paid job, for others it is leaving school in order to work, while for still others it may represent membership in groups where vandalism, drug use, and so on are practised. There is no single model for the con-

struction of hegemonic or dominant masculinity, but there are certain assonances that unite the boy* 'from a good family' and the boy* from the slums, which are part of the adolescent's 'pedagogical path' of constructing his own masculinity through violence (Messerschmidt, 2018).

The topic of gender-based violence and the push for male involvement to stop the problem has highlighted deep dimensions of toxic masculinity² that do not only affect men, but also children and adolescents, showing that it is a problem that has deep roots in culture and education. A report published by the APA - American Psychological Association - found that boys experience a deep sense of frustration and discomfort caused by the social pressure of masculinity becoming cumbersome (2018). Such pressures are attributable to traditional norms of masculinity and shape a heteronormative, hegemonic and toxic ideology of masculinity.

The APA report emphasises an approach to the problem that should not insist on the blaming of masculinity in cases of intra-gender and inter-gender violence, but neither should de-responsibilise boys and men for the problem. In particular, it refers to the impact of the double-standard model for masculinity, for example, in the field of medical and psychological studies, leading to an over-representation of children and adolescents associated with a range of behavioural problems, such as aggression and violence. In reality, the issue concerns the lack of de-essentialising work of this type of research, which ends up giving us a reading of the phenomenon linked to the 'nature of being male'. This biased reading of the masculinity/aggressiveness/heterosexuality association is the result of the widespread dissemination and radicalisation of myths about boys and (heterosexual) men who are by nature strong, aggressive and have a limited capacity to feel emotions.

These myths translate into norms of conduct or 'boy code'³ (Pollak, 1998), which serve to shape one's gender identity. In adolescence, such codes have a bonding effect to promote homosocial bonds between males that regulate their actions and behaviour, one of which is 'talking about sexuality to reinforce one's male status'. In homosocial peer groups, adolescents stage sexist and homophobic conduct through the use of stigmatising language towards both women and other peers who do not identify as heterosexual (Rinaldi, 2016). During this stage of psychosocial development, the processes of homosocialisation contribute to the configuration of masculinising and heterosexual practices that consolidate the boy code between boys*, with a sacrifice of the affective and emotional dimension in favour, instead, of the competitive dimension and hyperbolicity of sexual attitudes towards girls*. In homosocial spaces and relationships, the desire of many adolescents is to play the role of the 'alpha male' which, however, could present itself as a double-edged sword, since the close bond between peers, in these types of spaces, should not cross the threshold of homo-erotic approaches. In short, the emotional distance between boys is that which resides in the context of warrior societies or fighting classes. The peer friendships of men*, in competitive atmospheres, are based on the skills they bring to the group. Showing concern means questioning competitive skills not presenting a woman's annoying worries.

According to the 'masculine' logic that is created in these spaces, a true male is one who follows a script, who plays a part in which the action is to enact violent acts useful for demonstrating to the peer group his virile power. This is necessary to become a male leader. It is violent behaviour carried out with blind lucidity. The idea of a biological sex that necessarily determines belonging to a gender continues to take root in an insidious way among adolescents, through the messages coming from misinformative sources that confuse the young person and see him at the centre of a harsh, but 'just', struggle against diversity understood as synonymous with inferiority. It is necessary to understand what lies behind the mask that, with difficulty and day after day, the adolescent builds in order not to show his inner world, characterised by conflicting emotions about his own self, others and the value of masculinity.

4. Unboxing masculinities and pedagogical questioning

Around the 1980s, the Canadian educator Paul Kivel coined the expression "Man Box" with whom succeeded in translating the hegemonic model of masculinity to a level that is perhaps more understandable for pedagogical and educational work with boys and men on critical reflection around their masculinity. According to Kivel, who worked with abusive men* in masculine self-awareness groups, hegemonic masculinity is a box made up of social,

- 2 Toxic masculinity is a constellation of socially regressive male traits that serve to foster domination, the devaluation of women, homophobia, and wanton violence - undermines the scope of the human experience. Also known as hypermasculinity, it is a type of masculinity that exalts stereotypical behavioural traits and attributes historically associated with traditional masculinity, such as strength, violence and sexual performance. As is evident, this concept does not imply that all masculinities are toxic, but simply highlights how the internalisation of heteronormative behaviours can make the process of masculine identity construction "toxic" (Krupers, 2005).
- 3 Boycode refers to the belief that there is only one way to 'real' masculinity and that a boy should never 'act like a girl'. Scholars in the field of masculinity studies believe that this 'masculinity code' prevents boys from expressing their feelings in class or with other people in general; it makes them feel ashamed of interests they may have in almost anything outside sport; it makes them feel that they have to be as different as possible from girls, so they are ashamed to have friendships with members of the opposite sex.

cultural and educational expectations that encase the real emotional experience of masculinity, contributing to the tension within the subject between self-realisation and stereotypes of masculinity (1999).

Besides being an important theoretical perspective on the deconstruction of obsolete forms of masculinity, the Man Box is also a working methodology that is implemented in educational spaces with adolescents and men. The Man Box is essentially the code of behaviours and characteristics traditionally expected of boys and men, such as being tough, dominant and heterosexual. For example, boys are implicitly and explicitly discouraged from expressing themselves emotionally, being vulnerable or effeminate, because these behaviours do not fit into the box and are therefore not acceptable.

In a European funded Project⁴ in which I took part as a team member of the Istituto degli Innocenti, it was planned to train adolescents on the issues of combating gender-based violence by addressing the topic of masculinities. As experts we were to train adolescent peer educators aged 16-18 years who, in turn, were to train younger adolescents aged 14-15 years on the costs of hegemonic masculinity. The team chose to use the Man Box as a methodology for working with peer educators. The boys, previously divided into small groups, were asked to draw a box on a white sheet of paper. We then suggested that they draw outside the box the social expectations on masculinity and inside the box the consequences of the social expectations on masculinity. Although the methodological choice was not to explain the activity to the children straight away in order to avoid influencing them, the end result fulfilled the initial expectations, as both girls* and boys* were able to disentangle the tension between social expectations/subjectivity of an individual. They then expanded the discourse by giving some concrete examples on gender expectations from the world of pop culture, family and school from their own personal experience. The peer educators declared the effectiveness of using this method to unbox adolescents from stereotypes of masculinity and to be able to talk about the causes of gender-based violence, homophobia but also about the mental health of many boys* who live oppressed and locked inside the box of masculinity norms and boy code. Such an example does not represent the theoretical and methodological solution with respect to pedagogical strategies on how to educate adolescents in positive models of masculinity. Rather, it questioned us on the need to find strategies to talk clearly with adolescents about gender issues, masculinity and the consequence of stereotypes without resorting to an adult-centred or overly theoretical approach.

The emerging problem of *Teen Dating Violence* calls for a commitment on the part of pedagogy to develop theoretical and practical models that adapt reflections on masculinity to adolescent studies. The educational work with an adolescent is different from the work done with an abusive adult in an anti-violence centre.

Questioning pedagogical gender identity implies rethinking empowerment strategies that go beyond the feminine/oppressed versus masculine/oppressor logic. As previously reported, the hegemonic model of masculinity is characterised by its replicability in social, geographical and cultural contexts that escape a rigidity linked to the whiteness and heterosexuality of masculinity. Moreover, this model is internalised by men as well as by women (mothers, teachers) who often unconsciously educate young males* in a stereotypical manner by replicating the double standard and double morality for the masculine and the feminine.

Another aspect that invests the pedagogical questioning on the engagement of masculinity concerns the rethinking of theoretical perspectives necessary to elaborate concrete educational strategies for the education of the masculine on gender issues. Despite the pedagogical openness of recent years to issues relating to masculinity (Burgio, 2024; Bernacchi, Di Grigoli, 2024; Chello, Maltese, 2024), masculinity in gender pedagogy still has a long way to go to firmly establish itself as a project in academic and professional research. Questioning pedagogical identity also means reflecting on theoretical and operational positioning when working with adolescents.

In the project experience with adolescents, one aspect that emerged concerned the way in which responsibility is discussed with male adolescents. For example, the use of discursive methodologies that 'accuse' masculinity in such a delicate phase of life as adolescence can lead boys to withdraw into themselves and invalidate the effectiveness of educational work.

The last point, I would like to address is the use of an intersectional approach when questioning gender pedagogy which implies within it a decolonial reinterpretation of masculinity. This last aspect is important and relates to the positioning of the researcher (in the case of doing academic research) of the teacher, pedagogue and educator (in the case of doing training in formal, non-formal and informal educational contexts). A decolonial approach to gender politics implies the assumption that not everything produced by the theories of the global North is applicable to the specific cultural situations of a heterogeneous class. For instance when promoting gender education, it is important to consider how gender is shaped by other categories such as race, ethnicities and migration background therefore avoiding the idea of one-only model of woman based on the Western model (Mohanty, 2003).

4 The European Project *EiE - Engaged in Equality. Challenging masculinities and engaging adolescent boys to end gender-based violence* aims to challenge traditional gender roles and hegemonic masculinity by engaging adolescent boys as allies in the fight against gender-based violence. It also aims to help girls identify the potential risks of hegemonic masculinity and gain self-confidence to reject abusive behaviour and relationships. For further information, please consult the following link: <https://www.istitutodeglinnocenti.it/en/projects/engaged-in-equality-challenging-masculinities-and-engaging-adolescent-boys-end-gender>

The pedagogical positioning that reflects on masculinity, both in its theoretical and practical aspects, cannot disregard the due consideration that in the co-construction of plural models of masculinity one must consider the social, religious, cultural experience of a subject. For this, it is necessary take a decentralised approach with respect to Western assumptions that allows for the co-construction of new meanings of masculinity that respect each specificities.

References

- Beltramini L. (2020). *La violenza di genere in adolescenza. Una guida per la prevenzione a scuola*. Roma: Carocci.
- Bernacchi E., Di Grigoli A. R. (2024). Per un orientamento educativo gender sensitive. I progetti Boys in Care ed ecarom. In I. Biemmi (a cura di), *La maschilità nei contesti educativi e di cura. Sguardi pedagogici e sociologici* (pp. 105-122). Roma: Carocci.
- Burgio G., et alii (2024). *Maschilità e lavori di cura. Esperienze e pratiche tra sex worker educatori e infermieri*. Pisa: ETS.
- Burman E. (2016). *Deconstructing Developmental Psychology*. London-New York: Routledge.
- Chello F., Maltese F. (2024). *La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali*. Milano: FrancoAngeli.
- Connell R. W., Messerschmidt J. W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859.
- Ehrensaft D. (2019). *Il bambino gender creative. Percorsi per crescere e sostenere i bambini che vivono al di fuori dei confini del genere*. Bologna: Odoya.
- Floridi L. (2009). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. London-New York: Springer.
- Kaufman M. (1987). *Beyond Patriarchy. Essay by Men on Pleasure, Power, and Change*. Toronto -New York: Oxford University Press.
- Kivel P. (1999). *Boys Will Be Men. Raising Our Sons for Courage, Caring and Community*. Gabriola Island (CA): New Society Publishers.
- Kohlberg L. A. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82-173). Stanford: Stanford University Press.
- Krupers T. (2005). Toxic masculinity as a barrier to mental health treatment in prison. *Journal of Clinical Psychology*, 61(6), 713-724.
- Mancaniello M. R. (2020). Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere "attimi della catastrofe adolescenziale" in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale. *Studi sulla formazione*, 23(1), 21-51.
- Messerschmidt J. W. (2018). *Hegemonic Masculinity. Formulation, Reformulation, and Amplification*. Rowan & Littlefield: Lanham (MA).
- Mohanty C.T. (2003). *Feminism Without Borders: Decolonizing Theory, Practicing, Solidarity*. Durham (NC): Duke University Press.
- Pastel E., et alii (2019). *Supporting Gender Diversity in Early Childhood Education. A practical Guide*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher.
- Pensak R. (2015). Must Be 18 or Older: How Current Domestic Violence Policies Dismiss Teen Dating Violence. *William & Mary Journal of Race, Gender, and Social Justice*, 21, 500-523.
- Pollack W. (1998). *Real Boys: Rescuing Our Sons from the Myths of Boyhood*. New York: Henry Holt & Co.
- Rinaldi C. (2016). *Sesso, sé e società. Per una sociologia delle sessualità*. Milano: Mondadori.
- Steele K., Nicholson J. (2020). *Radically listening to transgender children: Creating epistemic justice through critical reflection and resistant imaginations*. Lanham (USA): Rowman & Littlefield.
- Sullivan A.L., Urraro L.L. (2019). *Voices of Transgender Children in Early Childhood Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ulivieri S. (2013). Femminicidio e violenza di genere. *Pedagogia Oggi*, 2, 169-179.

Sitography

- American Psychological Association (APA) (2018). *Guidelines for Psychological Practice with Boys and Men*. <<https://www.apa.org/about/policy/boys-men-practice-guidelines.pdf>> (accessed: 18/09/2024).
- Save the Children (2024). *Le ragazze stanno bene? Indagine sulla violenza di genere onlife in adolescenza*. <<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/le-ragazze-stanno-bene>> (accessed: 18/09/2024).
- World Health Organization (2013). *Global and Regional Estimates of Violence Against Women: Prevalence and Health Effects of Intimate Partner Violence and Non-partner Sexual Violence*. <<https://gsdrc.org/document-library/global-and-regional-estimates-of-violence-against-women-prevalence-and-health-effects-of-intimate-partner-violence-and-non-partner-sexual-violence/>> (accessed: 18/09/2024).
- <https://www.istitutodeglinnocenti.it/en/projects/engaged-in-equality-challenging-masculinities-and-engaging-adolescent-boys-end-gender> (accessed: 25/10/2024).



La violenza sulle donne.

Il lavoro delle figure professionali educative nei servizi sociali di sostegno

Violence against women.

The work of educational professionals in social support services

Roberta Penna

Università Suor Orsola Benincasa di Napoli, roberta.penna@studenti.unisob.na.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Nowadays it is important to understand the complexity of the phenomenon of gender violence, but at the same time it is essential to focus on the role of educational professionals involved in the support and rehabilitation of women victims of violence. These professionals, including social workers, educators, psychologists, etc., operate in complex contexts, where gender violence is intertwined with socio-cultural and psychological issues and play a crucial role in providing emotional, legal and practical support (Creazzo, 2008). The analysis highlights the importance of a multidisciplinary approach, which combines pedagogical, psychological and social skills to provide integrated support, and considers women's individual experiences and the power dynamics that characterize gender violence (Le Mura, 2001). Through targeted interventions and empowerment strategies, these professional figures help women rebuild their lives, promoting autonomy and resilience. Finally, we underline the need for continuous training to address the specific challenges of this field, including trauma management and raising awareness of gender issues by promoting cultural change (Gamberi, Maio, Selmi, 2010).

KEYWORDS

Gender, women, violence, education, culture.

Genere, donne, violenza, educazione, cultura.

Oggi giorno è importante comprendere la complessità del fenomeno della violenza di genere, ma allo stesso tempo è fondamentale focalizzarsi sul ruolo delle figure professionali educative coinvolte nel supporto e nella riabilitazione di donne vittime di violenza. Questi professionisti, tra cui assistenti sociali, educatori, psicologi, ecc., operano in contesti complessi, dove la violenza di genere si intreccia con problematiche socio-culturali e psicologiche e svolgono un ruolo cruciale nel fornire supporto emotivo, legale e pratico (Creazzo, 2008). L'analisi mette in evidenza l'importanza di un approccio multidisciplinare, che combina competenze pedagogiche, psicologiche e sociali per fornire un supporto integrato, considerando le esperienze individuali delle donne e le dinamiche di potere che caratterizzano la violenza di genere (Le Mura, 2001). Attraverso interventi mirati e strategie di *empowerment*, queste figure professionali aiutano le donne a ricostruire la propria vita, promuovendo l'autonomia e la resilienza. Infine, si sottolinea la necessità di formazione continua per affrontare le sfide specifiche di questo ambito, inclusa la gestione del trauma e la sensibilizzazione alle questioni di genere promuovendo un cambiamento culturale (Gamberi, Maio, Selmi, 2010).

Citation: Penna R. (2024). Violence against women. The work of educational professionals in social support services. *Women & Education*, 2(4), 100-104.

Corresponding author: Roberta Penna | roberta.penna@studenti.unisob.na.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-04-24_18

Submitted: December 03, 2024 • **Accepted:** Mese GG, 2024 • **Published:** December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Le radici della violenza

Dalle gravi notizie di cronaca relative all'ennesimo femminicidio in Italia si ricava l'impressione di essere condotti ad un certo senso di assuefazione e, per tanto, indotti ad accettare fatalisticamente che la violenza sulle donne possa essere rappresentata come una minaccia "normalizzata" che ne accompagna l'esistenza. In altri termini si direbbe che è un problema col quale convivere, come se fosse impossibile da risolvere.

La parola *violenza* indica sopraffazione, sfruttamento, ipocrisia, aggressività incontrollata, soprattutto nei confronti di soggetti vulnerabili e perciò stesso umiliati, designati come non-persone e, in quanto tali, ci si sente assolti dalla responsabilità dei maltrattamenti loro inseriti. La differenza, in questi casi, è sinonimo di inferiorità. (Cagnolati, Pinto Minerva, Olivieri, 2013). Dunque, la violenza è una manifestazione comportamentale aggressiva volta a provocare un danno che sia fisico o psicologico nei confronti di un altro individuo, ed è un concetto che muta nel tempo e da cultura a cultura, ed è soggetto a continue trasformazioni tanto nella sfera giuridica che nelle norme sociali. Per molti versi, si può arrivare ad affermare che per nominare la violenza maschile contro le donne, in letteratura tanto quanto nel linguaggio quotidiano, viene sovente utilizzata l'espressione "violenza di genere", che inerisce, alla violenza commessa da uomini contro le donne e bambine. La specificità di tale forma di violenza consiste nel fatto che le vittime vengono picchiate, torturate, umiliate, seguite e colpite in quanto donne, si tratta, dunque, di una forma di violenza basata sul genere (Romito, 2002).

Nel dibattito internazionale vi è una convergenza nell'individuazione della violenza maschile contro le donne come la causa principale e nell'affermazione che tale violenza è un ostacolo al pieno godimento dei diritti umani da parte delle donne e al raggiungimento dell'equità tra i sessi. Le radici di tale fenomeno deriva da una manifestazione dei rapporti di forza storicamente diseguali tra i sessi, mostrando la conseguenza più grave ed estrema delle discriminazioni di genere nei confronti delle donne e trae forza dai ruoli di genere di stampo patriarcale ancora profondamente radicati nella nostra società, così come nelle società di tutti i Paesi; pertanto costituisce una questione ancora culturalmente sensibile, essendo trasversale alle diverse fasce della popolazione a prescindere dall'età, dall'appartenenza socio-economica, dal livello di studi, ecc. Fino a tempi recenti, la violenza contro le donne esercitata nella sfera delle relazioni familiari ed affettive è stata concepita, anche in ambito politico, come una questione interna alla vita domestica e pertanto non meritevole di attenzione pubblica. Ad oggi, però, che siamo in uno scenario in cui si parla tanto di pari opportunità, ma dove di fatto, la donna è ancora in una posizione di marginalità e in una posizione di discriminazione, soprattutto in famiglia, è importante mettere in chiaro e cogliere alcune caratteristiche del fenomeno, anche se è evidente la difficoltà del loro reperimento poiché molte delle violenze non sono denunciate e dunque, il sommerso è altissimo.

La violenza può manifestarsi in varie forme, tra cui violenza fisica, sessuale, psicologica ed economica, si parla tanto anche di *stalking*, *mobbing*, fino ad arrivare alla forma più estrema che è quella del femminicidio. Subire violenza è un'esperienza traumatica, può avere effetti devastanti sulla salute fisica e mentale e le conseguenze possono essere molto gravi e spesso irreparabili. La violenza provoca importanti danni fisici e psichici, a breve e a lungo termine; ed in alcuni casi può dare luogo, direttamente o indirettamente (omicidio, suicidio, gravi patologie correlate) alla morte della vittima. La violenza implica una grave e pervasiva invasione del sé, annientando il senso di sicurezza della donna e la fiducia in se stessa e negli altri. Impotenza, passività, senso di debolezza, isolamento, confusione, incapacità di prendere decisioni sono alcuni fra gli effetti più frequenti. Attuare violenza non significa solo "picchiare", si tratta di una manipolazione psicologica della donna, di un controllo sistematico della sua vita, una violazione della sua privacy, sottomissione ed aperta ostilità nei suoi riguardi, come la gelosia estrema e conflitti che degenerano in offese private e pubbliche.

La violenza di genere è una problematica complessa: un prisma dalle mille sfaccettature. È un fenomeno che comporta innumerevoli implicazioni e risvolti, pertanto, non può essere affrontato in modo unilaterale (Le Mura, 2001).

2. Come possiamo cambiare le cose?

Per comprendere e contrastare il fenomeno della violenza di genere è necessario tenere in considerazione i diversi ambiti di riferimento della donna: sociale, culturale, relazionale e individuale. Le modalità con le quali una società interviene sulla violenza, possono variare in base al periodo storico e al contesto geografico nei quali la violenza viene consumata. Tutt'oggi persistono convinzioni che vedono la donna subordinata all'uomo e come soggetto dipendente nel rapporto affettivo, dunque, i comportamenti aggressivi, anche quelli sessuali, vengono giustificati, perché connaturati alla natura dell'uomo. Questo fa sì, che, ci sia come primo fondamentale elemento di prevenzione e protezione, un cambiamento a livello sociale e culturale, che porti a far emergere sempre di più il problema, riconoscendo e valorizzando la differenza, la reciprocità dei ruoli tra uomo e donna e nonché le risorse di ognuno. In questo senso, risulta fondamentale il concetto di *empowerment*, inteso come processo finalizzato a modificare le relazioni impari di potere tra uomini e donne nei diversi contesti del vivere sociale e personale. Risultano altresì

necessari interventi di sensibilizzazione della popolazione, la possibilità di svelare l'accaduto e uscire da tale situazione complessa, insieme a risposte di sostegno dal contesto familiare e sociale, a risorse materiali e azioni di protezione, sono tutti elementi che costituiscono fattori altamente protettivi per ricostruire il proprio sé (Ulivieri, 2014).

Contrastare la violenza maschile contro le donne richiede necessariamente il riconoscimento del fatto che essa si configura all'interno della nostra società come un fenomeno di carattere strutturale e non episodico o di carattere emergenziale come, peraltro, già la Dichiarazione sull'Eliminazione della violenza contro le donne, adottata da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite con Risoluzione 48/104 del 20 dicembre 1993 indicava. Oggi è possibile riconoscere a pieno titolo che la violenza maschile contro le donne è una violazione dei diritti umani e delle libertà fondamentali, dunque, si necessita di intervenire sui piani della prevenzione, della protezione e del sostegno alle vittime.

L'uscita dalla violenza non corrisponde unicamente ad un momento preciso, ma si configura piuttosto come un percorso, più o meno lungo, il cui avvio può essere iniziato autonomamente dalla donna, o può avvenire su input di altri che l'hanno supportata, come i Centri antiviolenza e le Case rifugio, le operatrici del 15.22, le forze dell'ordine, gli operatori socio-sanitari. I servizi di sostegno alle donne vittime di violenza dovrebbero permettere alle donne stesse di vivere in sicurezza, di trovare giustizia e di cercare di eliminare le conseguenze della violenza, nonché di fuggire da situazioni difficili e di riscattarsi da eventi traumatici. A tal riguardo è importante focalizzarsi sul ruolo delle figure professionali educative che intervengono in questi servizi, poiché svolgono un ruolo cruciale per offrire sostegno, protezione e opportunità di reinserimento nella società. Offrono un luogo sicuro e accogliente dove le donne possono raccontare la loro esperienza senza giudizio e ricevere ascolto e supporto immediato. Tra le varie figure professionali presenti nelle strutture vi sono assistenti sociali, i quali aiutano a sviluppare un piano d'azione personalizzato e orientano le vittime verso il servizio più appropriato; gli psicologi, che sono fondamentali per il supporto emotivo e per affrontare i traumi legati alla violenza, attraverso terapie individuali o gruppi di sostegno creando un ambiente di empatia e comprensione reciproca; gli avvocati specializzati in diritto di famiglia o diritto penale, i quali garantiscono che le vittime possano proteggere i propri diritti; inoltre sono presenti gli operatori socio-sanitari, così come anche gli educatori professionali, che contribuiscono all'educazione e alla reintegrazione sociale delle donne, mediante attività di formazione, favorendo un ambiente di apprendimento positivo, incoraggiando la crescita personale e professionale, ma soprattutto forniscono assistenza nella ricerca di opportunità lavorative e supportano le donne nell'ingresso del mercato del lavoro. La costruzione di una relazione di fiducia con la donna, nella quale venga esplicitato chiaramente l'esistenza del segreto professionale nei limiti previsti dalla legge, è considerato il presupposto affinché la donna possa parlare liberamente della sua situazione senza paura. Ogni figura professionale porta con sé un insieme unico di competenze e conoscenze, ed è essenziale per fornire un supporto efficace e integrato, che ci sia un approccio multidisciplinare, in cui tutte le esigenze delle vittime siano affrontate in modo completo e coordinato. Una comunicazione efficace è alla base della collaborazione, in cui tutte le figure professionali lavorano insieme per condividere informazioni rilevanti sui casi, ma soprattutto è importante che si crei un piano di intervento integrato per garantire che le donne ricevano un supporto coerente e continuo. La collaborazione tra professionisti non riguarda soltanto l'aspetto pratico, ma anche il sostegno emotivo, poiché quando le figure professionali si coordinano, creano un ambiente più sicuro per le donne. Tuttavia, è di fondamentale importanza che tali figure partecipino alle formazioni congiunte per migliorare la loro comprensione delle dinamiche della violenza di genere e dei diritti delle vittime, in quanto, attraverso la formazione continua, si possono apprendere nuove tecniche e strategie, rendendo la loro collaborazione ancora più efficace. Essa si sviluppa a diversi livelli, nella modalità della rete: dalla donna alla comunità, passando per le istituzioni di base, sino a giungere alla società civile e alle istituzioni internazionali (Le Mura, 2001). Per educare alla non violenza è necessario lavorare fin dall'infanzia sulla creazione di relazioni positive e paritarie. L'esercizio della cooperazione e della condivisione, l'abitudine all'ascolto partecipe, all'empatia, al rispetto, soprattutto se promossi sin dalla tenera età, incentivano lo sviluppo di un clima di accoglienza, prevengono fenomeni di discriminazione ed esclusione e favoriscono la capacità di stare in una relazione in cui la forza personale non si traduce e non si esprime nel dominio sull'altro. Riproporre i temi dell'educazione al rispetto, fa sì che si possa avere la possibilità di sperimentare un ambiente accogliente e non giudicante, consentirà di procedere verso una destrutturazione dei ruoli e delle relazioni basate su stereotipi, per poter sperimentare modalità di relazione con se stessi e con l'altro basate su criteri di libertà e responsabilità, ma soprattutto di costruire una società accogliente, inclusiva e non violenta. L'introduzione di prospettive come il Social Emotional Learning (SEL) – un processo educativo che aiuta bambini, adolescenti e adulti a sviluppare abilità emotive, sociali e relazionali essenziali – fornisce una solida base per la vita. Il SEL promuove la capacità di riconoscere e gestire le proprie emozioni, costruire relazioni positive, prendere decisioni responsabili e agire in modo etico e costruttivo. L'inserimento della prospettiva SEL nei programmi di prevenzione della violenza di genere può aumentare la consapevolezza e fornire agli studenti strumenti per costruire relazioni rispettose (Cahill, Kern, Dadvand et alii, 2019). Nell'educazione SEL possono essere incluse, in particolare la formazione degli insegnanti, come strumento per de-costruire gli stereotipi di genere che alimentano la violenza contro le donne (Ulivieri, 2007, 2014).

Fin dall'infanzia si possono creare occasioni di confronto per educare alla non violenza. L'azione di prevenzione deve articolarsi in percorsi educativi, volti all'esplorazione, all'identificazione e alla messa in discussione dei modelli di relazione convenzionali, degli stereotipi di genere e dei meccanismi socio-culturali di minimizzazione e razionalizzazione della violenza. In questo senso, si rende particolarmente necessaria e urgente la formazione dei docenti, delle educatrici e degli educatori nella prima infanzia, affinché possano rileggere criticamente il proprio percorso formativo e il proprio modo di essere insegnanti, uomini o donne, onde evitare di continuare a perpetuare stereotipi di genere per cui le differenze anziché rappresentare un volano per la crescita individuale e sociale costituiscano un punto di fragilità per perpetuare disuguaglianze tra i generi (Pinto Minerva, 2013). Pertanto, educare al genere, implica un concetto più vasto di educazione alle differenze e alla molteplicità di etnie, di culture, di orientamento sessuale che caratterizzano la società contemporanea e che anche la scuola non può ignorare (Gamberi, Maio, Selmi, 2010).

Franca Pinto Minerva sulla tematica della scuola e delle sue fondamentali finalità afferma che:

[...] appare centrale la necessità di progettare e realizzare iniziative di formazione alla collaborazione e alla non-violenza, alla differenza, alla solidarietà, alla cura di sé, dell'altro, del mondo, e al rapporto dialogico che solo nella scuola possono trovare un adeguato spazio di riflessività nonché preziose opportunità di incontri relazionali rispettosi della dignità della persona, di tutte le persone, dei generi, delle culture, delle fedi, della pluralità dei valori (Pinto Minerva, 2013, p. 411).

Agli inizi del nuovo millennio, il corpo docente è stato definito la risorsa più significativa della scuola in grado di fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti. Questo presupposto rafforza il bisogno di riflettere ulteriormente sulle dimensioni pedagogiche che possono rendere tale ruolo strategico anche nell'ambito delle pari opportunità (Dello Preite, 2022). Una formazione (iniziale e in itinere) *gender sensitive* non può che essere la bussola per orientare questo percorso di cambiamento la cui meta (ancora lontana ma non irraggiungibile) si configura nella costruzione da parte del personale scolastico di un profilo professionale caratterizzato da un pensiero critico e da un agire proattivo in grado di superare i dogmi del patriarcato e di proporre alle generazioni future inedite narrazioni attraverso cui pensare, nominare e personalizzare il proprio genere (Ulivieri, 2019).

Gli interventi a supporto dei percorsi di uscita dalla violenza richiedono il coinvolgimento fluido e coerente dei servizi e delle istituzioni spesso molto diversi tra loro, caratterizzati da una *mission*, linguaggi e obiettivi non sempre convergenti. Dunque, esige un approccio integrato che coinvolge una varietà di soggetti istituzionali e non, che non possono operare in maniera autonoma e frammentata, bensì sono chiamati a collaborare in sinergia, nel rispetto delle competenze e delle responsabilità di ciascuna professionalità, mettendo in atto un complesso di strategie globali che possono investire molteplici aree, in particolare l'area della sensibilizzazione, l'area dell'educazione e l'area della formazione, facendo riferimento a interventi preposti alla qualificazione e alla specializzazione dei professionisti, dei servizi e delle strutture, affinché siano competenti nel reperire i segnali manifestati dalle vittime di un'aggressione. Questo approccio dovrebbe essere esteso a tutte le istituzioni territoriali, ognuna con la sua specifica competenza e *mission* al fine di produrre una reale diminuzione del fenomeno della violenza di genere (Le Mura, 2001). È fondamentale, dunque, che ci sia una strategia di sostegno e supporto alla vittima, andando a sottolineare l'importanza di una visione multiprofessionale e multidisciplinare del problema, per evitare di assistere ad un sempre crescente aumento di femminicidi.

3. Conclusioni

Data la natura strutturale e culturale del fenomeno, il contrasto alla violenza di genere non può essere efficace a meno che non si operi soprattutto sui modelli culturali che sottendono, promuovono e riproducono disparità di genere nella società. Il lavoro di sensibilizzazione e prevenzione necessario per il contrasto alla violenza maschile sulle donne e l'educazione a relazioni non violente, passa, quindi, per la possibilità che viene offerta, soprattutto alle nuove generazioni di riflettere su se stessi e sul rapporto con l'altro e di sviluppare la capacità di costruire relazioni basate sui principi di parità, equità, rispetto, inclusività, nel riconoscimento e valorizzazione delle differenze, così da promuovere una società in cui la libera espressione di ciascun individuo avvenga in accordo con lo sviluppo di relazioni basate sulla reciprocità e non sulla sopraffazione (Rossetti, Radi, 2023).

Nel contesto contemporaneo, l'opera che necessita di maggiore urgenza è quella dedicata alla sensibilizzazione della comunità, quindi alla diffusione della consapevolezza degli atti di violenza. È opportuno creare una rete, una diffusa mentalità, in grado di contrastare gli atteggiamenti aggressivi, accrescendo il sentimento di indignazione e di rifiuto al ricorso alla violenza. L'intervento di sensibilizzazione della comunità deve stimolare l'attenzione e non confondersi con la frivola informazione, poiché l'obiettivo è quello di lasciare coscientemente l'impulso alla formulazione di una nuova cultura, di una nuova mentalità: la cultura della non violenza. La violenza non è un

problema che riguarda solo l'ambito privato, ma riguarda la collettività e la comunità intera. Per provare a contrastarlo bisogna estirparlo dalla radice, in ogni ambito della società, andando a sradicare quelle tendenze maschiliste e sessiste. Possiamo concludere dunque, che si tratta di un intervento di *empowerment* di comunità, che si propone di attivare processi di collaborazione tra attori sociali e di partecipazione dei cittadini, un'azione che va oltre la ricerca di soluzioni a uno specifico disagio. Si tratta di proporre un modo di risolvere i problemi, ma anche una nuova visione della società basata sulla promozione della cittadinanza attiva, che si esprime con l'esigenza di sviluppare e sostenere legami sociali, relazioni fiduciarie, forma di responsabilizzazione e di cittadinanza attiva a livello locale.

Riferimenti bibliografici

- Bonura M. L. (2016). *Che genere di violenza: Conoscere e affrontare la violenza contro le donne*. Trento: Erickson.
- Cagnolati A., Pinto Minerva F., Ulivieri S. (a cura di) (2013). *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: ETS.
- Cahill H., Kern M. L., Dadvand B., Cruickshank E. W., Midford R., Smith C., Farrelly A., Oades L. (2019). An integrative approach to evaluating the implementation of social and emotional learning and gender-based violence prevention education. *The International Journal of Emotional Education*.
- Creazzo G. (2008). La costruzione sociale della violenza contro le donne in Italia. In *Studi sulla questione criminale*. Roma: Carocci.
- 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 (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gamberi C., Maio M.A., Selmi G. (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Le Mura G. (2001). *La violenza sulle donne. Analisi, denunce, proposte*. Milano: Paoline Editoriale Libri.
- Milani L., Gozzelino G. (2013). *Donne, bambine e diritti. I mille volti della violenza di genere*. Bari: Progedit.
- Pinto Minerva F. (2013). La violenza sulle donne. *Pedagogia oggi*, 2.
- Romito P. (2002). *La violenza di genere su donne e minori: un'introduzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossetti S., Radi G. (2023). Violenza assistita. Dalla prevenzione alla protezione. In L. Milani, G. Gozzelino (a cura di), *Donne, bambine e diritti. I mille volti della violenza di genere*. Bari: Progedit.
- Ulivieri S. (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini Scientifica.
- Ulivieri S. (a cura di) (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (a cura di) (2019). *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*. Pisa: ETS.

“...di lei volevo tutto, anche i pensieri”:
brevi riflessioni sulle narrazioni dei femminicidi
“...I wanted everything about her, even her thoughts”:
short reflections on the narratives of femicides

Alessandra Altamura

Ricercatrice, Università degli Studi di Foggia, alessandra.altamura@unifg.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In 2023, the term femicide was elected “word of the year”, encouraging, even more, reflection on a topic-problem of absolute relevance due to the dimensions it has assumed over time (Beckmann, 2024; Dawson, Angus & Zecha, 2024; Radford & Russell, 1992; Ulivieri, 2013a; 2013b; 2016). Based on the latest available data (Ministry of the Interior, 2024), from January 1st to 13 October 2024, 242 murders were recorded, and out of 84 female victims, 45 died at the hands of their partner/ex-partner. In this scenario, the narratives built around the murder of a woman (by a man) because she is a woman appear relevant (Dello Preite, 2019; Lipperini & Murgia, 2013; Loiodice, 2020; Pinto Minerva, 2013): problematic narratives that could, instead, become problematizing (Fairbairn, Boyd, Jiwani et al., 2023). The intent of the contribution is to reflect some narratives, conveyed by the media and cultural products (Burgio & Lopez, 2023; Lopez, 2017), to promote new awareness and a sense of responsibility in the face of a complex, pervasive and, for some time, widespread phenomenon.

KEYWORDS

Word, femicide, narratives, cultural products, intergender relations.
Parola, femminicidio, narrazioni, prodotti culturali, relazioni intergenere.

Nel 2023, il termine femminicidio è stato eletto “parola dell’anno”, incentivando, ancor di più, la riflessione su un tema-problema di rilevanza assoluta per le dimensioni che ha assunto nel corso del tempo (Beckmann, 2024; Dawson, Angus & Zecha, 2024; Radford & Russell, 1992; Ulivieri, 2013a; 2013b; 2016). In base agli ultimi dati disponibili (Ministero dell’Interno, 2024), dal 1° gennaio al 13 ottobre 2024, sono stati registrati 242 omicidi, e su 84 vittime donne, 45 hanno trovato la morte per mano del partner/ex partner. In questo scenario, appaiono di rilievo le narrazioni costruite attorno all’omicidio di una donna (da parte di un uomo) perché donna (Dello Preite, 2019; Lipperini & Murgia, 2013; Loiodice, 2020; Pinto Minerva, 2013): narrazioni problematiche che potrebbero divenire, invece, problematizzanti (Fairbairn, Boyd, Jiwani et al., 2023). L’intento del contributo è quello di riflettere su alcune narrazioni, veicolate dai media e dai prodotti culturali (Burgio & Lopez, 2023; Lopez, 2017), per promuovere nuove consapevolezze e senso di responsabilità di fronte a un fenomeno complesso, pervasivo e, da diverso tempo, diffuso.

Citation: Altamura A. (2024). “...I wanted everything about her, even her thoughts”: short reflections on the narratives of femicides. *Women & Education*, 2(4), 105-111.

Corresponding author: Alessandra Altamura | alessandra.altamura@unifg.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-04-24_19

Submitted: October 19, 2024 • **Accepted:** October 29, 2024 • **Published:** December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

«Parlare di [...] femminicidio non è solo la denuncia di un delitto, ma significa rendere espliciti il disprezzo sociale e il controllo sulle donne, e con ciò la radice ideologica e politica di tali pratiche di oppressione».

Franca Pinto Minerva

1. Un breve inquadramento

La violenza contro il genere femminile ha una lunga storia alle sue spalle. Per secoli è stata occultata e silenziosamente accettata come ineluttabile perché funzionale alla necessità maschile di esercitare un controllo coercitivo nei confronti delle donne (Bourdieu, 1998; Melandri, 2011; Ulivieri, 2023a; 2023b; Volpato, 2013); nel corso degli anni ha assunto forme diverse, si è avvalsa di molteplici spazi (pubblici e privati) e, oggi, è arrivata a configurarsi come pratica in cui confluiscono non solo le violenze fisiche, ma anche quelle economiche, morali, psicologiche, simboliche che si alimentano della logica disgiuntiva e di sopraffazione attraverso cui si è abituati a pensare, per tradizione e cultura, l'alterità femminile. Una logica che ha legittimato la costruzione di gerarchie e di genealogie maschili che hanno offuscato e soffocato – scrive Franca Pinto Minerva (2013) – altre genealogie (quelle delle donne).

La visione originaria del genere come marchio della differenza maschile/femminile (de Lauretis, 1999) permea, dunque, ancora oggi, le dinamiche relazionali tra uomini e donne e si sostanzia, frequentemente – come attestano numerosi episodi di cronaca – in condotte aggressive e in meccanismi di dominio rigidi, lesivi della dignità dell'individuo sottomesso e, nella peggiore delle casistiche, della sua stessa vita.

All'interno di questa cornice interpretativa, assume particolare rilievo il fenomeno del femminicidio che, dall'essere percepito come manifestazione evidente di un malessere e/o di una patologia psichica di chi lo compie (Burr, 2000; Volpato, 2019; 2023), inizia ad essere inquadrato per ciò che realmente è: un problema socioculturale che rinviene le sue radici profonde (e antichissime) nella strutturazione dei rapporti intergenere e nei ruoli attribuiti agli uomini e alle donne; un gesto estremo attraverso cui il maschile tenta di mantenere e/o ripristinare il prevedibile e rassicurante *status quo*; “una forma di negazione della donna quando questa rompe gli schemi e si ribella all'immagine e al ruolo che la società le ha assegnato[,] [una forma di] violenza che [la] colpisce [...] quando si ribella ad essere ‘soggetto controllabile’” (Pinto Minerva, 2013, p. 13).

Per molto tempo la violenza contro le donne non ha avuto un nome: è rimasta invisibile ma, soprattutto, non riconoscibile. Questa invisibilità – scrive Rosaria Capozzi (2020) –

era dettata da molteplici fattori: la mancanza di un potere femminile, in primo luogo, ma anche il fatto di essere talmente intrinseca alla quotidianità della vita delle donne da non venire avvertita come “un problema”, ma semmai come la normalità delle relazioni tra i generi, quasi un “codice comunicativo” largamente diffuso, che richiamava allarme sociale e necessità di sanzioni solo quando andava a ledere i codici di onore tradizionali (p. 117).

Di conseguenza, non aveva un nome neanche la violenza che degenerava in omicidio, esito estremo di un *continuum* di abusi perpetrati dall'uomo che riteneva socialmente giustificabile esercitare ira, desiderio o diritto di possesso verso la “sua” donna, spogliata, nel contempo, della sua dignità di essere umano.

L'individuazione di un termine preciso per descrivere e rendere riconoscibile tale fenomeno (Lagarde, 2005; Redford, Russell, 1992; Spinelli, 2008), complesso e tendente a svincolarsi a un inquadramento definito (Todesco, 2021), allora, ha costituito un passaggio importante per diverse ragioni. Una in particolare, a cui sono inestricabilmente connesse tutte le altre.

Le parole *mettono in forma* l'esistenza, si incaricano di nominare la realtà e in questo modo la istituiscono (Musci, 2022), la rendono visibile. Dare un nome al fenomeno che comprendeva la vasta gamma di maltrattamenti inflitti alle donne in quanto tali, da parte delle figure maschili che le circondavano, ha consentito non solo di identificare il problema, ma anche di poter immaginare e implementare degli interventi atti a circoscriverlo e/o a prevenirlo. “La conoscenza delle cose – sosteneva Walter Benjamin nell'opera *Sul linguaggio in generale e sul linguaggio dell'uomo* (1916/1995) – poggia sul nome” (p. 27). La facoltà di nominare le cose e i fenomeni della quotidianità è ciò che – secondo il filosofo tedesco – permette di discuterne. Anche Martin Heidegger (1959/2015), sulla stessa scia, riteneva che l'atto di denominare fosse un chiamare le cose al mondo, un *dar forma* a ciò che sino a quel momento era parso amorfo, vago, e quindi, non controllabile.

La parola femminicidio, in tal senso, sin dalla sua prima evocazione sulla scena di un Tribunale Internazionale – nel 1976, da parte di Diana Russel – si pone come parola rivelatrice, capace di disvelare e di rendere visibili storie taciute di ordinaria violenza; di trasformare quello che per secoli era stato rubricato come un problema privato, limitato all'ambito familiare, in questione politica, e dunque, pubblica (Violi, 2015).

2. Scarti semantici e narrazioni distorte

La comparsa di un neologismo non comporta, come naturale conseguenza, il suo corretto utilizzo nel panorama linguistico. Questa mancata correlazione riguarda anche il termine femminicidio che assume una diversa fisionomia se si tratta di definizioni scientifiche o istituzionali o se si prendono in esame le narrazioni che aspirano a raccontarlo e a creare, dunque, una rappresentazione condivisa, accessibile ai più. In questo secondo caso, un ruolo di rilievo è assunto dai media che, sicuramente, contribuiscono a rendere maggiormente visibile il fenomeno – e, dunque, a renderlo riconoscibile – ma allo stesso tempo possono essere veicolo di narrazioni distorte, che non considerano in maniera adeguata la matrice ideologica e culturale della violenza di genere, il suo sostrato identitario, le sue diramazioni potenziali e reali (Orrù, 2024).

[...] a differenza di altre forme di violenza di genere, il femminicidio viene rappresentato dai media in modo approssimativo [...]. I media di informazione [...] trattano le uccisioni delle donne come singoli accadimenti, evitando di inserirli in un più esteso contesto che prenda in considerazione anche il potere egemonico entro cui accadono (Belluati, Metta, Tirocchi, Todesco, 2021, pp. 28-29).

Questa modalità di trattazione della notizia, o più in generale della tematica, rischia di normalizzare la violenza contro il genere femminile, anziché sforzarsi di prevenirla attraverso inedite narrazioni che possano fungere da anticorpi (York, 2011), da modelli de-strutturanti. Il racconto, diffuso dai mezzi di informazione e comunicazione e quasi sempre strettamente legato a relazioni sentimentali, viene espropriato di quel respiro sociale e culturale di cui avrebbe necessità per essere adeguatamente percepito ed elaborato a livello collettivo come questione pubblica.

Da parte dei media italiani, nel caso specifico, c'è una certa propensione a leggere e interpretare il femminicidio come “mero” fatto di cronaca (dalle tinte nere o, paradossalmente, rosa) e, in quanto tale, la sua trasposizione su carta stampata o tramite schermi, segue uno schema ben preciso, riconducibile a pochi passaggi essenziali: la storia, il più delle volte, viene raccontata come un incidente isolato, e non come elemento di un problema più ampio e sedimentato; i giornalisti si affidano principalmente alla polizia e alle fonti legislative per costruire la storia; la creazione della storia è culturalmente orientata; la notiziabilità di una storia è decisa in base agli attori coinvolti, in particolare alla loro etnia, sesso, istruzione e condizione economica (Belluati, Metta, Tirocchi, Todesco, 2021; Bouzerdan, Whitten-Woodring, 2018). Talvolta, poi – e di esempi ce ne sarebbero moltissimi – chi scrive/racconta la notizia prova anche ad interpretare gli eventi e a schierarsi – in maniera neanche troppo velata – da una parte o dall'altra, finendo con il creare un *effetto di realtà distorto* (Lalli, 2020). “Soffermarsi sui particolari macabri [...], piuttosto che su una prospettiva più problematizzante, [capovolge] la narrazione, presentando i fatti di sangue in chiave morbosa e disgiunta dal contesto sociale dove è la donna uccisa a essere colpevole e l'uomo praticamente innocente” (Belluati, Metta, Tirocchi, Todesco, 2021, p. 36).

Come è possibile evincere dai numerosi racconti resi noti, chi scrive e racconta di femminicidio utilizza, non di rado, un linguaggio tendenzioso, allusivo: adotta il punto di vista del femminicida – con cui sembra quasi necessario dover entrare in empatia – e tenta di individuare le ragioni di un gesto così efferato nel comportamento (reale o presunto) della vittima.

E così ci imbattiamo, ancora oggi, in titoli di questo genere: *Uccide la moglie a coltellate. Aveva un altro uomo; Savona, uccide la moglie soffocandola: “Ha ammesso che aveva un altro, mi sono sentito un fallito”; Il gigante buono e quell'amore non corrisposto; Giulia [...] voleva vivere senza di me, l'ho uccisa guardandola negli occhi”; Non mi separo, piuttosto l'ammazzo.* O in racconti che insistono su dettagli che a poco servono ai fini della reale comprensione della vicenda o che rivelano intenti interpretativi:

Carol Maltesi voleva andarsene da Rescaldina, vivere tra Verona, dove abitano il figlio di sei anni e l'ex compagno, e Praga. Per questo Davide Fontana l'avrebbe uccisa. È lui stesso a raccontarlo al giudice durante l'interrogatorio di garanzia. *Durante un gioco erotico*¹ l'avrebbe colpita con un martello *per il terrore di perderla.* Nell'ordinanza di convalida altri passaggi raccontano dell'ossessione di Fontana per la ragazza. *Aveva lasciato la moglie per lei, poi si era trasferito nell'appartamento accanto al suo, e al termine di una breve relazione continuava a frequentarla e ad accompagnarla nei locali notturni in cui si esibiva.* [...]. Per più di due mesi, mentre il corpo di Carol era chiuso in un congelatore, Fontana ha risposto ai messaggi che arrivavano sul suo telefono.

“L'ho uccisa, ho fatto una stupidaggine”. [...]. Tra i due forse un equivoco e un gioco alla fine pericoloso. Lui diceva che era la sua fidanzata, ma lei precisava sempre che il legame era solo di amicizia. *E forse è proprio in questo scarto d'intenti che è maturato il delitto.* [...]. Lui insisteva, la incalzava e ogni volta lei precisava il confine entro il quale doveva stare la relazione. *Un confine che forse alla lunga è risultato frustrante per S [...] una persona*

1 Il corsivo – per entrambe le citazioni che si susseguono – è dell'autrice ed è volto a mettere in evidenza quanto sostenuto nel periodo precedente.

di animo semplice che forse non ha saputo elaborare un legame che avrebbe voluto essere molto diverso da quella amicizia che prescindeva da un rapporto più intimo. Forse sta proprio qui la chiave del dramma.

Tali narrazioni risultano problematiche perché veicolano, ancora una volta e in maniera capillare, pregiudizi e stereotipi cristallizzati, “espressione di una precisa egemonia culturale [...] marcatamente maschilista” (Ulivieri, 2016, p. 19; cfr. anche Ulivieri, 2013a; 2013b); tendono, inoltre, a deresponsabilizzare il femminicida attraverso precise scelte argomentative che puntano a far luce sulla sua caratterizzazione psicologica e su eventuali fragilità che “legittimerebbero” l’atto compiuto. Istituiscono, infine, una stretta correlazione tra amore e morte, chiamando in causa un annebbiamento da gelosia, un raptus o una follia amorosa che conferma, in chi legge e in chi ascolta, l’associazione automatica tra sentimento amoroso e senso di possesso (Lipperini, Murgia, 2013): mia o di nessun altro.

Per le ragioni su esposte – e per i potenziali effetti di queste narrazioni distorte – il 12 luglio 2024 il Corriere del Veneto ha pubblicato una lettera aperta, scritta a più mani², in cui si denunciano le modalità con cui la stampa, in modo particolare, narra i femminicidi e la violenza di genere, chiedendo un cambio di rotta da attuare attraverso un impiego più consapevole del linguaggio e delle immagini.

[...] c’è un grave problema nel mondo della comunicazione, l’incapacità e la non conoscenza delle parole giuste per raccontare femminicidi e violenza di genere. C’è mancanza di consapevolezza nei testi, nei titoli, nella scelta delle foto: denunciando una narrazione tossica, che alimenta e giustifica la cultura della violenza. [...]. Non vogliamo più leggere titoli e narrazioni romantiche e umanizzanti che creano empatia verso un femminicida [...]. Non vogliamo più vedere foto della donna ammazzata abbracciata a chi l’ha uccisa. [...]. Non vogliamo più che figli e figlie delle donne ammazzate soffrano nel leggere titoli e racconti colpevolizzanti nei confronti della madre, dove si trova sempre una motivazione per la violenza da parte dell’uomo. Perché niente può giustificare un femminicidio, o una violenza di qualsiasi tipo. [...]. C’è un problema evidente di giornalisti, giornaliste, direttori, direttrici di giornali e tivù: la mancanza di consapevolezza di un fenomeno endemico, che riguarda una donna su tre, che è la prima causa di morte violenta di donne e ragazze nel mondo e che è una gravissima violazione dei diritti umani. Vorremmo una stampa che sappia leggere il fenomeno della violenza maschile sulle donne e il femminicidio, che con il potente strumento del linguaggio, aiuti a combattere la cultura della violenza e sia al fianco delle donne quando rivendicano diritti, sicurezza, libertà e giustizia. [...]³.

Occorre, dunque, ragionare su come sia possibile proporre una narrazione *altra*, adeguata, fondamentale persino a scopo preventivo. Una narrazione non problematica, ma problematizzante, capace non solo di orientare la comprensione dell’esistente – compresi i suoi aspetti oscuri e contraddittori – ma anche le azioni di ciascuno/a per modificarne *storture e strozzature* (Bertin & Contini, 2004) in un’ottica trasformativa ed emancipativa.

3. Narrazioni problematizzanti per una comprensione critica del femminicidio

Poiché – come si diceva in apertura – i processi di nominazione creano il reale (o lo rendono manifesto), diventa fondamentale non solo parlare di femminicidio (e di violenza di genere), ma anche saperlo raccontare e rappresentare nella maniera più giusta, più fedele.

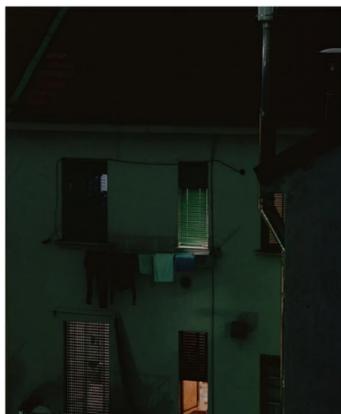
Nel recente passato, registe, giornaliste, fotografe, scrittrici hanno raccolto e raccontato storie di donne maltrattate o uccise per mano di un uomo, producendo saggi, reportage, film, documentari, inchieste, con l’intento di sensibilizzare la collettività e di *dar voce* alle vittime. Si pensi, ad esempio, alla fotografa Donna Ferrato, a cui si deve il primo celebre (pionieristico) reportage fotografico sulla violenza domestica: *Living With The Enemy* (1991), un libro di fotografie in bianco e nero che aspira a denunciare, e a rendere riconoscibile, attraverso una serie di scatti, il lato oscuro della vita familiare.

Sulla stessa scia, avvalendosi del medesimo strumento, si colloca il progetto di Arianna Sanesi, fotografa italiana, autrice del reportage *I Would Like You To See Me* (Vorrei che tu mi vedessi), teso a raccontare alcune storie italiane di femminicidio e a indagarne le cause. Le sue istantanee non nascono con l’intento di divenire simboli della tragedia; sono, invece, fotografie documentaristiche e narrative che, se osservate e rese oggetto di riflessione, aiutano a ricostruire la storia del dramma consumato per poterne scorgere le motivazioni profonde. Il suo lavoro non narra soltanto un “fatto di cronaca”, ma si pone come lente di ingrandimento per esplorarlo a fondo.

2 Mariangela Zanni (Consigliera Nazionale D.i.re), Annalisa Oboe (Direttrice del Centro di Ateneo Elena Cornaro di Padova), Antonella Viola (docente di Patologia Generale presso l’Università di Padova), Paola Degani (docente di *Women’s Human Rights* presso l’Università di Padova), Michela Marzano (docente di Filosofia morale politica presso l’Università di Parigi René Descartes), Claudia Pividori (docente di Violenza contro le donne e diritti umani presso l’Università di Padova) e Marco Sancandi (orfano di femminicidio).

3 Per il testo completo della lettera si rimanda a: *Linguaggio e media: la narrazione dei femminicidi*. In <<https://centroelenacornaro.unipd.it/linguaggio-e-media-la-narrazione-dei-femminicidi>> (ultima consultazione: 25/09/2024).

Non è semplice tradurre simili intenti in un racconto visivo, ma Sanesi, mettendo insieme immagini simboliche, scatti notturni di edifici apparentemente anonimi, fotografie di parenti delle vittime che hanno aderito al progetto, riesce a ricomporre e a raccontare la storia del femminicidio documentando, ma soprattutto emozionando chi guarda, generando un moto interiore capace, auspicabilmente, di far adottare un nuovo sguardo⁴ e di promuovere nuove consapevolezze.



Around 70% of feminicides in Italy happen in a familiar environment.



Rosa, strangled by her husband who initially claimed she suffocated while drinking a glass of water, used to tell she only had paper kitchenware cause everytime he got angry he would break everything.

Le sue fotografie⁵ divengono degli espedienti potenti per sensibilizzare, per combattere cliché abusati, per interrogare chi guarda, per far riflettere, soprattutto i/le più giovani, su quanto non si tratti mai di un raptus, ma di un'escalation progressiva, di abusi reiterati; non si tratta di casi isolati, ma dell'incapacità di rilevare la portata sistemica di un fenomeno, che non è più emergente, bensì strutturale.

Un altro esempio di narrazione problematizzante è offerto dal lavoro di Antonio Ferrara, *Mia* (2015), romanzo per ragazzi e ragazze nato da un percorso di educazione sentimentale e di prevenzione del disagio attraverso laboratori di scrittura per emozioni che hanno coinvolto scuole italiane e straniere. "L'autore – si legge nella quarta di copertina del libro – ha chiesto a ragazze e ragazzi di pensarsi vittima di una qualsiasi forma di prevaricazione, e di descrivere lo stato d'animo di quella condizione a partire da quanto immaginato, osservato o realmente vissuto. Dai racconti emersi, filtrati dall'autore, sono nati i personaggi, la trama e il linguaggio della storia" (s.n.p.). *Mia* – che già dal titolo offre una serie di spunti di riflessione importanti – racconta la storia di Cesare e di come sia arrivato ad uccidere Stella. Amore e senso di possesso si con-fondono. Cesare, di Stella, *voleva tutto, anche i pensieri*.

Il finale è chiaro sin dall'incipit – "È stato solo per amore che l'ho uccisa" (p. 11) – e riflette un preciso intento dello scrittore, ovvero quello di destare da subito l'attenzione del lettore e della lettrice per consentire loro di interpretare, dalla prima comparsa, i diversi eventi *spia*, segnali chiari dell'epilogo della narrazione. A chi gli ha chiesto se avesse mai pensato a un lieto fine ha risposto: "Nemmeno per un momento [...] volevo che la storia non fosse per nulla rassicurante, fino alla fine. Volevo che creasse impotenza, [...] frustrazione, e generasse così voglia di reazione, di riscatto"⁶.

Mia persegue l'intento di mostrare quanto sia importante vigilare e decifrare correttamente certi atteggiamenti, che spesso i ragazzi considerano normali, espressione d'amore, e che invece – a saperli interpretare – annunciano già tragedie future.

Prodotti culturali come quelli descritti in questa sede, portatori e testimoni di visioni inedite, di inedite chiavi di lettura (Burgio, Lopez, 2023; Lopez, 2017), sfidano il discorso corrente sul femminicidio e invitano a una comprensione critica del fenomeno – che va oltre la fruizione passiva della notizia, della trattazione condivisa. Le fotografie di Donna Ferrato, di Arianna Sanesi o il romanzo di Antonio Ferrara, ambiscono alla de-costruzione di narrazioni distorte di cui i media abbondano, con l'intento di ri-fondare una contro-narrazione fedele, *divergente* dalla *solita storia*, realmente capace di raccontare non tanto cosa/come accade, ma perché e, dunque, foriera, auspicabilmente, di inedite relazioni intergenere, fondate sul rispetto e su quell'*amo a te* – straordinariamente spiegato da Luce Irigaray (1993/2020) – che rende l'alterità femminile irriducibile e situata.

4 In <<https://www.ariannasanesi.com/i-would-like-you-to-see-me>> (ultima consultazione: 25/09/2024).

5 Le fotografie, riportate a titolo semplificato, sono riprese da: <https://www.ariannasanesi.com/i-would-like-you-to-see-me> (ultima consultazione: 25/09/2024).

6 In <<https://www.qualcunoconcuicorrere.org/dieci-domande-ad-antonio-ferrara-su-mia/>> (ultima consultazione: 25/09/2024).

Amo a te significa [...]. [n]on ti sottometto, né ti consumo. Ti rispetto (come irriducibile). [...]. *L'a* impedisce il rapporto di transitività, in cui l'altro perderebbe la sua irriducibilità, e la reciprocità non sarebbe possibile. *L'a* mantiene l'intransitività tra le persone, l'interpellanza, la parola o il dono interpersonali [...]. *L'a* è il luogo di non-riduzione a oggetto della persona. [...]. *L'a* è anche una barriera contro l'alienazione della libertà dell'altro nella mia soggettività, nel mio mondo, nella mia parola... [...]. Infatti fare di te il mio bene, il mio possesso, il *mio*, non realizza l'alleanza tra noi. Questo gesto sacrifica una soggettività all'altra (Irigaray, 1993/2020, pp. 114-118).

Riferimenti bibliografici

- Beckmann T. (2024). *The Global Femicide Epidemic*. In <<https://www.globalissues.org/news/2024/01/18/35771>> (ultima consultazione: 28/06/2024).
- Belluati M. (a cura di) (2021). *Femminicidio. Una lettura tra realtà e rappresentazione*. Roma: Carocci.
- Belluati M. *et alii* (2021). Realtà e rappresentazione. Il femminicidio tra teorie, pratiche e azione. In M. Belluati (a cura di), *Femminicidio. Una lettura tra realtà e rappresentazione* (pp. 17-40). Roma: Carocci.
- Benjamin W. (1995). Sulla lingua in generale e sulla lingua dell'uomo. In W. Benjamin. *Angelus Novus. Saggi e frammenti* (pp. 53-70). Torino: Einaudi. (Edizione originale pubblicata nel 1916).
- Bertin M.G., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bourdieu P. (2011). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.
- Bouzerdan C., Whitten-Woodring J. (2018). Killings in Context. An Analysis of the News Framing of Femicide. *Human Rights Review*, 19(2), 211-228.
- Burgio G., Lopez A.G. (a cura di) (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.
- Burr V. (2000). *Psicologia delle differenze di genere*. Bologna: il Mulino.
- Capozzi R. (2020). I centri antiviolenza: che cosa sono e come operano. In I. Loiodice (a cura di). *Ripensare le relazioni inter-genero. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne* (pp. 117-124). Bari: Progedit.
- Dawson M., Angus H., Zecha A. (2024). Identifying femicide using the United Nations statistical framework: Exploring the feasibility of sex/gender-related motives and indicators to inform prevention. *International Sociology*, 39(3), 309-331.
- Dawson M., Mobayed Vega S. (2023a). Femicide and feminicide: A growing global human rights movement. In M. Dawson, S. Mobayed Vega (Eds.), *The Routledge International Handbook of Femicide and Feminicide* (pp. 3-14). London: Routledge.
- Dawson M., Mobayed Vega S. (Eds.) (2023b). *The Routledge International Handbook of Femicide and Feminicide*. London: Routledge.
- Dawson M., Zecha A., Angus H. (2023). *Callitfemicide: Understanding Sex/Gender-Based Killings of Women and Girls 2018-2022*. Guelph, ON, Canada: Centre for the Study of Social and Legal Responses to Violence.
- de Lauretis T. (1999). *Soggetti eccentrici*. Milano: Feltrinelli.
- Dello Preite F. (a cura di) (2019). *Femminicidio violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fairbairn J. *et alii* (2023). Changing media representations of femicide as primary prevention. In M. Dawson & S. Mobayed Vega (Eds.), *The Routledge International Handbook of Femicide and Feminicide* (pp. 554-564). London: Routledge.
- Ferrara A. (2015). *Mia*. Cagli (PU): Settenove.
- Heidegger M. (2015). *In cammino verso il Linguaggio* (edizione a cura di A. Caracciolo). Milano: Mursia. (Edizione originale pubblicata nel 1959).
- Irigaray L. (2020). *Amo a te. Verso una felicità nella Storia*. Torino: Bollati Boringhieri (Edizione originale pubblicata nel 1993).
- Lagarde M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Coordinación General de Estudios de Posgrado.
- Lalli P. (a cura di) (2020). *L'amore non uccide. Femminicidio e discorso pubblico: cronaca, tribunali, politiche*. Bologna: il Mulino.
- Lipperini L., Murgia M. (2013). *"L'ho uccisa perché l'amavo" (Falso!)*. Roma-Bari: Laterza.
- Loiodice I. (a cura di) (2020). *Ripensare le relazioni intergenero. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne*. Bari: Progedit.
- Lopez A.G. (a cura di) (2017). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Lopez A.G. (2022). "Sessismo economico" e violenza basata sul genere: da questione culturale a questione educativa. *Civitas educationis*, XI(2), 267-283.
- Melandri L. (2011). *Amore e violenza. Il fattore molesto della civiltà*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ministero dell'Interno (2024). *Omicidi volontari*. In <https://www.interno.gov.it/sites/default/files/2024-10/settimanale_omicidi_al_13_ottobre_2024.pdf> (ultima consultazione: 14/10/2024).
- Musi E. (2022). *Dire il mondo. Una ricerca fenomenologica sul valore educativo delle parole*. Roma: Armando.
- Orrù P. (2024). Femminicidio e violenza di genere nella stampa on-line: un'analisi quantitativa. *Lingue e Culture dei Media*, 8(1), 175-187.
- Pinto Minerva F. (2013). Corpi feriti. La violenza sulle donne. In A. Cagnolati, F. Pinto Minerva, S. Olivieri (a cura di), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi* (pp. 9-25). Pisa: ETS.
- Redford J., Russell D.E.H. (1992). *Femicide: The Politics of Woman Killing*. Woodbridge: Twayne Pub.
- Spinelli B. (2008). *Femminicidio*. Milano: FrancoAngeli.

- Todesco L. (2021). Uccise perché donne: il femminicidio in Italia nell'ultimo ventennio. In M. Belluati (a cura di), *Femminicidio. Una lettura tra realtà e rappresentazione* (pp. 41-63). Roma: Carocci.
- Ulivieri S. (2013a). Femminicidio e violenza di genere. *Pedagogia oggi*, 2, 169-179.
- Ulivieri S. (2013b). Il corpo delle donne e la violenza di genere. Il sogno di uno storico dominio. In A. Cagnolati, F. Pinto Minerva, S. Ulivieri (a cura di), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi* (pp. 27-50). Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (2023a). Donne, dalla subalternità, alla differenza, al valore di genere. Le parole per dirlo. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 51-56.
- Ulivieri S. (2023b). Identità di genere, femminismo e educazione. *Civitas educationis*, XII(1), 109-122.
- Ulivieri S. (a cura di) (2016). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Violi P. (2015). Femminicidio, una nuova emergenza? *Narrativa*, 37, 67-78.
- Volpato C. (2013). *Psicosociologia del maschilismo*. Roma-Bari: Laterza.
- York M.R. (2011). *Gender Attitudes and Violence Against Women*. El Paso (CA): LFB Scholarly Publishing.

Raccontarsi per essere.

Contesti e pratiche riflessive di comunità per contrastare le disuguaglianze di genere

Telling oneself to be.

Contexts and reflective community practices to counter gender inequalities

Barbara De Angelis

Professoressa Ordinaria, Università degli studi Roma Tre, barbara.deangelis@uniroma3.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The gradual raising of awareness towards gender studies, and the implementation of new normative measures such as Goal 5 of the Agenda2030 Achieving gender equality and empowering all women and girls (UN, 2015), still do not seem sufficient to prevent and address the different forms of gender discrimination, manifestations of violence and inequality in women's daily lives, and to ensure their widespread well-being. Previous research and publications have already shown how gender issues require the implementation of training courses aimed at the recognition, awareness and protection of one's rights (De Angelis, 2017; 2021). In this contribution, within the conceptual framework of inclusive pedagogy aimed at breaking down barriers and promoting well-being for all and everyone (UNESCO,1994), we intend to present an experience of implementing good community practices centred on the narrative approach. In line with the UN Resolution 1325 Women, Peace and Security (UN, 2000) and the Istanbul Convention (EU, 2011), the research objective pursued is to design and implement a series of women's empowerment interventions aimed at self-empowerment and increased self-efficacy, in order to strengthen self-determination and combat discrimination and inequalities in everyday life. Here we present the action-research course carried out in Bolivia with a group of women victims of violence in emotional relationships. The experience proved paradigmatic in exploring the relationship between inclusion, self-reflection, well-being, and the pedagogical tools of narrative for the emancipation of women.

KEYWORDS

**Inclusive pedagogy, self-narrative, empowerment, self-determination, Bolivia.
Pedagogia inclusiva, narrazione di sé, empowerment, autodeterminazione, Bolivia.**

La graduale presa di coscienza verso gli studi di genere, e l'attuazione di nuove misure normative come il V obiettivo dell'Agenda 2030 *Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze* (ONU, 2015), non sembrano ancora sufficienti per prevenire e affrontare le diverse forme di discriminazione di genere, le manifestazioni di violenza e disuguaglianza nella vita quotidiana delle donne, e per garantire loro un benessere diffuso. Già in precedenti ricerche e pubblicazioni si è avuto modo di verificare come le problematiche di genere richiedano la realizzazione di percorsi formativi indirizzati al riconoscimento, alla consapevolezza e alla tutela dei propri diritti (De Angelis, 2017; 2021). Nel presente contributo, all'interno del quadro concettuale della pedagogia inclusiva volta all'abbattimento delle barriere e alla promozione del benessere per tutti e per ciascuno (UNESCO, 1994), si intende presentare una esperienza di implementazione di buone pratiche di comunità incentrate sull'approccio narrativo. In linea con la Risoluzione dell'ONU 1325 *Donne, Pace e Sicurezza* (ONU, 2000) e con la Convenzione di Istanbul (UE, 2011), l'obiettivo di ricerca perseguito è quello di progettare e attuare una serie di interventi di empowerment delle donne finalizzati al potenziamento del sé e all'incremento dell'auto-efficacia, per rafforzare l'autodeterminazione e contrastare, nella vita quotidiana, la discriminazione e le disuguaglianze. Qui si presenta il percorso di ricerca-azione svolto in Bolivia con un gruppo di donne vittime di violenza nelle relazioni affettive. L'esperienza si è rivelata paradigmatica per approfondire la relazione tra inclusione, autoriflessione, benessere, e gli strumenti pedagogici della narrazione per l'emancipazione delle donne.

Citation: De Angelis B. (2024). Telling oneself to be. Contexts and reflective community practices to counter gender inequalities. *Women & Education*, 2(4), 112-118

Corresponding author: Barbara De Angelis | barbara.deangelis@uniroma3.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-04-24_20

Submitted: October 01, 2024 • **Accepted:** December 02, 2024 • **Published:** December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduzione. Discriminazione di genere e cultura inclusiva

La discriminazione di genere è una questione aperta, soprattutto nei contesti dove si concretizza in violenza e sovrappressione sulle donne.

Nonostante le indicazioni normative internazionali – a partire dalla *Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne* adottata a New York il 18 dicembre 1979, fino alla *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica* siglata ad Istanbul l'11 maggio 2011, passando per i principi contenuti nella *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea* stipulata a Nizza il 7 dicembre 2000 e nel *Trattato sull'Unione europea - TUE* firmato il 7 febbraio 1992 – le ragioni fondamentali che non permettono il pieno raggiungimento delle pari opportunità sono radicate nella tradizione secolare, ovvero nei processi storici, culturali e ideologici che veicolano stereotipi e norme prescrittive di genere (Covato, Borruso, 2020). È quindi evidente che la dimensione formativa ed educativa riveste un ruolo centrale ed ineludibile per la promozione dei processi di riconfigurazione dell'identità femminile in una prospettiva che vada al di là delle barriere di genere ancora dominanti nella realtà sociale.

Come ogni altro tipo di disuguaglianza la questione di genere può essere analizzata e affrontata nella cornice della pedagogia inclusiva, poiché ha a che fare innanzitutto con il diritto alle pari opportunità di accesso ad una piena qualità di vita, identificata dal modello biopsicosociale (WHO, 2001) come uno stato dinamico e globale di benessere fisico, mentale e sociale. In tale prospettiva ha preso le mosse la principale domanda di indagine del progetto qui presentato: le donne hanno pari opportunità di accesso ai mezzi, agli ambienti, ai contesti, ai processi, alle abilità e alle competenze, a quei *funzionamenti e capabilities* (Sen, 1993) molteplici e interrelati che permettono il benessere di ogni individuo?

A livello internazionale purtroppo è ancora lontano il raggiungimento di una piena qualità della vita per tutte le donne, nonostante una progressiva presa di coscienza verso gli studi di genere e nonostante le nuove normative nazionali e internazionali tra le quali, per esempio, il quinto obiettivo dell'Agenda 2030 che mira esplicitamente ad emancipare donne e ragazze da ogni condizione subalterna, che limita la loro libertà e la loro autonomia, attraverso il raggiungimento dell'uguaglianza di genere. Si tratta di offrire quelle condizioni (*capabilities*), quelle possibilità pratiche che – in generale – consentono ad ogni soggetto di scegliere le opportunità di cui usufruire per la realizzazione del proprio benessere. Tale concezione caratteristica del *Capability approach* (Sen, 1993), molto cara alla pedagogia speciale e inclusiva, recupera la categoria pedagogica fondamentale della persona quale agente che “può fare” e “può essere” a partire dalla libera scelta di mezzi e risorse personali, sociali, economiche a sua disposizione.

Abbiamo avuto modo di verificare (De Angelis, 2022; 2023) che, dal punto di vista pedagogico, l'avvio di processi formativi di empowerment richiede una particolare attenzione alla progettazione che deve essere specificatamente indirizzata all'emancipazione attiva, all'autonomia e all'autodeterminazione, per consentire lo sviluppo delle capacità decisionali di ognuno, partendo innanzitutto dal riconoscimento, dalla consapevolezza e dalla tutela dei propri diritti.

Questo aspetto è stato indagato in una ricerca-azione svolta in Bolivia utilizzando lo strumento narrativo come metodologia pedagogica inclusiva, efficace per promuovere le pari opportunità e sviluppare le condizioni di benessere per le donne in un contesto di violenza e di discriminazione di genere.

2. Il progetto di ricerca-azione in Bolivia

La ricerca-azione è stata condotta nel 2019 nella città di San José de Chiquitos in Bolivia all'interno di un progetto rivolto alle donne vittime di violenza psicologica, fisica, sessuale, economica, realizzato grazie all'azione congiunta del Master *Storytelling: contesti e tecniche delle narrazioni* dell'Università degli Studi di Roma Tre e dell'Associazione boliviana *Mujeres por la Solidaridad*. La violenza contro le donne è un fenomeno ancora profondamente radicato nella società boliviana assieme all'intero apparato della disuguaglianza di genere che si concretizza nella mascolinizzazione degli spazi pubblici, nell'uso di un linguaggio sessista, nell'imposizione di ruoli secondari assegnati dalla società alle donne. Per quanto riguarda il primo trimestre del 2019 (periodo nel quale è stata condotta la nostra ricerca), secondo i dati forniti dalla *Fuerza Especial de Lucha Contra la Violencia* (FELCV), sono state presentate in tutto il paese 8000 denunce per violenza di genere di cui il 70% (5.600) per violenza domestica e familiare. Le relazioni del *Centro de Información y Desarrollo de la Mujer* (CIDEM) evidenziano che le regioni della Bolivia dove la violenza di genere è più diffusa sono La Paz, Cochabamba e Santa Cruz: qui sono state vittime 128 donne delle 169 uccise in tutto il paese da gennaio ad ottobre del 2018. Inoltre, i dati riguardanti la violenza di genere nella sola regione di Santa Cruz sono addirittura allarmanti: nell'anno 2018 le denunce per violenza domestica o familiare accolte dalla FELCV ammontano a 6700. In questo contesto socio-culturale si trova il Municipio di San José de Chiquitos nella regione di Santa Cruz dove si è svolta la ricerca: un territorio con circa ventimila abitanti, dove i nuclei familiari appartenenti alle classi sociali più svantaggiate sono prevalentemente monoparentali, composti da

donne con una media di sei-otto figli. La sussistenza è legata ad attività informali come il lavoro domestico e altri lavori occasionali, caratterizzati dalla precarietà e da bassi redditi. La situazione di povertà viene ancora più aggravata dalla diffusione dell'alcool e della prostituzione, particolarmente fra i giovani, e da un alto tasso di violenza domestica e di maternità precoci.

Le donne che hanno partecipato alla ricerca-azione sono state in totale quarantacinque, di età compresa fra i diciannove e i cinquantasette anni. Il livello di scolarizzazione del gruppo è risultato essere quello di base, conseguito con la frequenza del primo ciclo di studi, mentre sotto il profilo economico sono risultate appartenenti ad una fascia socialmente fragile caratterizzata da precarietà economiche con occupazioni occasionali come sarte, ricamatrici, venditrici di alimenti handmade, domestiche o lavandaie presso famiglie agiate.

Il progetto a San José si è svolto iniziando con una prima fase di indagine qualitativa e quantitativa sul contesto socio-culturale nazionale, a cui è seguita la progettazione e l'attivazione di un percorso formativo di tipo laboratoriale rivolto specificamente alle donne del territorio e basato sul metodo narrativo, in particolare biografico e autobiografico. Gli obiettivi dell'intervento formativo: sono stati indirizzati a far conoscere alle donne le diverse tipologie di violenza di genere, ri-conoscere le situazioni di violenza nella quotidianità, e saper individuare gli strumenti per interrompere il circolo della violenza. Obiettivi, dunque, pensati per mettere in atto un processo di empowerment, dando alle donne partecipanti degli strumenti di riflessione e consapevolezza con i quali rafforzare una crescita costante e consapevole delle proprie potenzialità, accompagnata da un corrispondente sviluppo dell'autonomia individuale.

3. L'intervento formativo

L'attività laboratoriale si è svolta attraverso lavori individuali, in coppia, in piccolo gruppo, fino alla condivisione dei risultati e alla loro socializzazione in seduta plenaria. Nel corso degli incontri, oltre ad alcuni materiali appositamente predisposti quali vignette, schede, domande-stimolo, articoli di giornali, racconti di vita, è stata utilizzata la tecnica del brainstorming sulle parole generatrici di significati, per esortare la narrazione personale e la riflessione collettiva sulle narrazioni proprie e altrui. Il progetto formativo è stato sviluppato in 5 fasi.

Attraverso le attività individuali e le pratiche narrative comunitarie, nella Fase 1 è stata condotta un'analisi delle tipologie di violenza di genere¹ di cui le donne partecipanti potevano aver avuto esperienza diretta o indiretta. Partendo dai racconti di vita si è cercato di individuare collettivamente quali fossero le cause alle quali le donne sembravano attribuire tali manifestazioni violente.

A seguito della prima attività di riflessione e autoriflessione narrativa, nella Fase 2 si è proposto alle donne una elaborazione critica delle loro "giustificazioni" per verificare se fossero effettivamente il frutto di un costrutto culturale che tradizionalmente attribuisce maggior capacità di autodeterminazione e maggior potere decisionale alla figura maschile rispetto a quella femminile. Tale attività di analisi critica ha permesso alle donne di affrontare le cause socio-culturali sottese alle manifestazioni di violenza e discriminazione.

È stata successivamente avviata nella Fase 3 una riflessione sui comportamenti che seguono gli episodi di maltrattamenti e una analisi del "circolo della violenza", ovvero di quelle dinamiche che determinano il perpetuarsi dei comportamenti aggressivi e la percezione di essere imprigionate in una situazione ineluttabile.

A partire dall'osservazione delle specifiche forme di violenza economica emerse nelle fasi precedenti, nella Fase 4 si è pensato di proporre una apertura prospettica alla possibilità delle donne di gestire il proprio denaro e, in senso più ampio, alla loro capacità di autonomia e autodeterminazione.

Infine, il percorso svolto ha permesso, nella Fase 5, la co-costruzione collettiva di possibili percorsi trasformativi che dessero alle donne concrete prospettive di cambiamento.

4. L'analisi dei dati raccolti

La maggior parte degli episodi e delle esperienze narrati dalle partecipanti durante il progetto di ricerca-azione ha avuto come protagoniste loro stesse, o donne della loro famiglia, e si sono svolti nell'ambito domestico. Nella prima Fase sono emersi i racconti di varie tipologie di vessazioni che costituiscono il panorama tristemente noto della violenza di genere:

1 La violenza di genere si sostanzia in molteplici comportamenti che possono variare di frequenza e di intensità, possono essere più o meno manifesti ed espliciti, ma in ogni caso non si riducono ad un singolo episodio. Sono forme di maltrattamento che hanno carattere ricorsivo, si sviluppano nel tempo in un crescendo di gravità e possono seguire un andamento ciclico, in cui alle aggressioni si alternano momenti di calma e riappacificazione (ONU, 1993; Heritier, 1997).

- violenza psicologica: attacchi verbali; limitazioni alla libertà personale; controllo e gestione della vita quotidiana; comportamenti dispregiativi e denigratori; controllo sulle azioni quotidiane; isolamento sociale; atteggiamenti ossessivi e persecutori.
- violenza economica: controllo delle spese personali e familiari; presa di possesso totale o parziale dei guadagni delle donne; ostentazione dello squilibrio nel potere economico.
- violenza fisica: percosse, spintoni, lesioni.
- violenza sessuale: rapporti indesiderati; obbligo di eseguire pratiche sessuali degradanti.

A partire dai racconti delle donne è stato possibile valutare e riflettere in gruppo sulle attribuzioni causali delle violenze e attivare un processo di presa di coscienza collettiva che ne esplicitasse i costrutti culturali sottesi. Dall'analisi dei dati è risultata una netta tendenza a giustificare questi fenomeni: nel 55% dei casi la donna che narra gli eventi riteneva che fossero dovuti all'aver preteso un'eccessiva indipendenza e libertà di movimento (uscire con le amiche, andare a ballare, vestirsi in maniera appariscente); nel 25% dei casi le aggressioni sono state giustificate asserendo che la vittima avrebbe avuto una scarsa capacità di organizzare la vita domestica secondo le consuetudini (ad esempio i pasti non erano preparati per l'ora stabilita o la casa non era opportunamente in ordine), suggerendo una conferma implicita alle accuse di inadempienza che gli aggressori rivolgono sovente alle vittime di violenza domestica. Oltre a queste giustificazioni che attribuivano una diretta colpevolezza alle donne, nel 20% dei casi veniva riconosciuta una responsabilità dell'aggressore, ma giustificata da vari fattori contestuali che in qualche modo rendevano l'azione violenta inevitabile, come ad esempio la stanchezza o lo stress, l'abuso di alcool o anche un fantomatico istinto aggressivo considerato "tipico", in quanto innato, del genere maschile.

Dalla valutazione delle attribuzioni causali espresse dalle donne, che in sintesi si riportano in questo paragrafo, è possibile evincere una interiorizzazione dei limiti e dei giudizi socialmente imposti anche se a proprio discapito. Infatti, dalla riflessione collettiva è emerso come il senso comune e gli stereotipi di genere diffusi attribuiscano una maggiore capacità di autodeterminazione e un maggior potere decisionale alla figura maschile rispetto a quella femminile. Le donne si sono quindi interrogate sull'origine e la validità di tale discriminazione, oltre che sulla veridicità del presunto atteggiamento di violenza insito negli uomini. Tali considerazioni hanno esplicitato gli stereotipi di genere della cultura dominante che considera deboli, perdenti o effeminati gli uomini che non mostrano caratteristiche di aggressività. Le partecipanti al laboratorio hanno inoltre condiviso l'esperienza educativa con i figli maschi, i quali vengono educati e cresciuti con l'idea che i sentimenti, le emozioni e la libera espressione siano caratteristiche tipicamente femminili, mentre le aspettative nei confronti delle figlie prevedono comportamenti improntati ad una maggiore accondiscendenza, arrendevolezza, disponibilità, una dedizione nei lavori di cura e l'accettazione silenziosa dei rimproveri.

Attraverso questi incontri ho scoperto la storia di altre donne. Ho sempre pensato di essere libera e forte, ma confrontandomi, ho visto lentamente emergere le mie debolezze ed ho capito che derivavano da rapporti con mio padre e dal rapporto di violenza che mio padre aveva con mia madre: i loro sguardi, le parole, la gelosia, il controllo, hanno condizionato le mie scelte ed ostacolato il mio percorso e mi hanno portato a scegliere un uomo che si comportava allo stesso modo e che dice di farlo per il mio bene. Ed io ci ho creduto incondizionatamente. Mi sono sempre guardata attraverso gli occhi di mio padre prima e di mio marito poi e questo ha inciso profondamente sulla mia autostima [...] (M. C., 43 anni)

La narrazione e la riflessione condivise, nella Fase 2, hanno consentito di svolgere una elaborazione critica sulle cause socio-culturali alla base delle manifestazioni di discriminazione.

[...] a volte la vita, le esperienze e le persone possono spingerci ad assumere connotazioni che non ci appartengono [...] bisogna avere gli strumenti culturali per non essere vulnerabil. [...] essere e rimanere sempre se stesse. (F. V., 21 anni)

In una fase successiva le partecipanti si sono chieste perché solitamente le donne tendono a perdonare i comportamenti denigratori che subiscono e sono state concordi nel constatare che la giustificazione della violenza determina una situazione protratta nel tempo, che avviluppa le vittime in una relazione non sana e le rende poi incapaci di spezzare un circolo vizioso in cui chi subisce i maltrattamenti si sente responsabile piuttosto che vittima e in cui le vessazioni diventano un comportamento normalizzato. A partire da queste valutazioni è stato possibile proporre una analisi collettiva del "circolo della violenza".

[...] la parola è stata NO...prima di imparare a dire questa parola mi sentivo "costretta" a dover fare tutto quello che mi dicevano [...] dire NO vuol dire poter scegliere, vuol dire sentirmi padrona della mia vita e devo ringraziare le altre donne che hanno fatto questo percorso con me se ho cercato di trovare, insieme a loro, il coraggio di dire questa parola. (B. M., 28 anni)

Grazie all'analisi critica delle narrazioni degli abusi subiti, in particolare di quelle che riguardavano la sopraffazione economica, nella Fase 4 è nata inaspettatamente una ampia riflessione condivisa sulla prospettiva della piena autodeterminazione delle donne, a partire dalla gestione del proprio denaro o dalla amministrazione dell'economia domestica senza forme di controllo da parte dei partner. Oltre il 90% delle donne partecipanti al percorso formativo ha dichiarato di subire un forte controllo delle spese personali e familiari, se non addirittura di vedersi ritirare completamente i propri guadagni, oppure di non di disporre di una parte dei propri soldi in modo tale da trovarsi costrette a ricorrere al partner per far fronte alle spese quotidiane e alle necessità della casa o dei figli. Progressivamente è affiorato il tentativo di mettere in discussione la presunta minorità delle donne rispetto all'autosufficienza, a cominciare dal racconto condiviso di esempi di vita quotidiana di autonomia economica, e non solo, di cui le donne avevano fatto esperienza o di cui erano state testimoni.

Grazie al lavoro svolto durante il laboratorio mi sono ricordate delle parole che mi diceva mia madre quando ero bambina "Hai sempre lottato per la tua libertà. Fin da piccola non accettavi divieti, punizioni e restrizione" [...] Mi sono resa conto all'improvviso di quello che stava succedendo...io non ero quella. Non meritavo di sentirmi così. Volevo molto di più dalla vita... sicuramente qualcosa di diverso. All'improvviso tutto mi era chiaro, avevo la forza di vedere, di sentire, di reagire. Il cambiamento faceva paura, perché lui mi aveva insegnato ad avere paura. Ma cosa c'è di più spaventoso della paura di vivere? Voglio vivere senza paura, finalmente e nuovamente libera, consapevole, padrona di me stessa. (F. R., 25 anni)

Il percorso biografico e autobiografico intrapreso, nella Fase 5 è sfociato inevitabilmente in una prospettiva progettuale. Partendo dal loro stesso afflato propositivo, emerso durante le sessioni narrative e di analisi critica, le donne hanno lavorato in gruppi per elaborare e co-costruire possibili percorsi trasformativi.

Inizialmente mi sono resa conto che dovevo salvaguardarmi come essere umano, come individuo, poi è arrivata la consapevolezza della salvaguardia come donna [...] significa amarmi, accettarmi, vivermi, la non voglia di compiacere nessuno... esserci. (A. F., 31 anni)

Parlavo delle "altre donne" ma sempre più mi rendevo conto che parlavamo di me [...] ho iniziato un processo di cambiamento, di scelta selettiva con consapevolezza. (G. S., 51 anni)

Ascoltando i racconti delle altre donne e provando anche io a raccontare ho potuto capire meglio i miei pensieri, stati d'animo ed emozioni e mi sono sentita vicina al vissuto delle altre. (G. G., 20 anni)

Avere la libertà è un mio diritto. Non è normale essere seguita, controllata, umiliata, e non voglio che avvenga più. (M. P., 21 anni)

Le linee tracciate nella co-costruzione collettiva di possibili percorsi trasformativi che possono offrire alle donne delle prospettive concrete di cambiamento sono state fondamentalmente due:

- quella legata ad una maggiore attenzione ai rapporti in famiglia, diffusamente percepiti come non modificabili sia in relazione alla coppia, sia nell'educazione dei figli e delle figlie;
- quella connesse alla possibilità di creare una rete di sostegno civica orizzontale per donne vittime di violenza capace di ricorrere ance alle vie istituzionali e legali. In merito a questo ultimo punto è stata riscontrata nelle donne una conoscenza decisamente limitata dei propri diritti e delle possibilità di intervento. Così, per potenziare la conoscenza dei diritti e promuovere l'uso degli strumenti legali a disposizione, è stato dedicato un ampio tempo all'analisi e alla socializzazione delle risorse proposte nella *Legge Integrale contro la violenza sulle donne* varata in Bolivia nel 2013. Di tale legge sulla violenza di genere, tanto le donne partecipanti agli incontri quanto le operatrici del settore hanno dimostrato una scarsissima conoscenza.

La salvaguardia della mia integrità, sia fisica che spirituale è un percorso che voglio intraprendere [...] voglio imparare una «strategia politica personale» che vale più delle rivendicazioni urlate [...] spero di passare un testimone efficace a mia figlia (F. C., 27 anni)

Se vedo qualcuno che offende o denigra una donna non starò zitta. E farò attenzione io stessa ad evitare le discriminazioni e gli stereotipi nell'educazione dei miei figli e delle mie figlie. (B. V., 23 anni)

Abbiamo bisogno di un percorso ancora più approfondito che ci aiuti e ci permetta di organizzarci per aiutarci a vicenda tra donne. Potremmo avere alcune donne formate in ogni quartiere che parlino sia con le donne vittime che con le istituzioni che devono aiutarle. [...]. Le leggi ci sono e devono essere applicate. (C. C., 24 anni)

5. I risultati dell'indagine: la dimensione collettiva della narrazione

Nella ricerca-azione boliviana, i pensieri e i saperi gradualmente emersi sono stati analizzati, discussi, a volte decostruiti e rifondati, in forma collettiva, nella consapevolezza che il gruppo-comunità avrebbe amplificato le opportunità formative. La narrazione, infatti, diventa riflessione in un rapporto di scambio, di ricerca di senso, in una dimensione intersoggettiva e in una relazione dialogica (Benelli, 2020; Sermini, 2022; Mortari, 2003). In un'ottica narrativa di riflessione sulla ricostruzione delle proprie esperienze di vita, il percorso formativo costruito in forma laboratoriale ha dato ampio spazio al metodo biografico e autobiografico, per permettere alle partecipanti di esplicitare e verbalizzare quei saperi, anche taciti, che sebbene non riconosciuti fanno parte del bagaglio di conoscenze di ogni persona.

Il laboratorio svolto a San José de Chiquitos è stato un vero e proprio percorso compiuto fra donne verso la conoscenza dei propri diritti e la consapevolezza di essere soggetti di questi diritti. Come già ampiamente descritto da Dewey (1916), i processi riflessivi devono avere uno spazio sociale comunitario per poter garantire la crescita personale, ovvero devono avvenire in interazione con gli altri. Questo perché lo spazio autobiografico è rassicurante, valutativo e ristrutturante (Smorti, 1997) ed in esso è possibile ricostruire la propria identità offesa e dispersa, anche a partire dalle narrazioni degli altri.

Così, nel laboratorio con le donne di San José è stato avviato un percorso di presa di coscienza collettiva via via più critica della realtà e, a partire da esso, è stato possibile promuovere la partecipazione collettiva alla ricerca di una possibile soluzione dei problemi che man mano si incontravano. Secondo un processo indicato da Freire, la comunità ha consentito la mobilitazione per il riscatto dei diritti individuali perché nel gruppo si possono confrontare gli obiettivi comuni e indagare le risorse per un'azione collettiva, attuando quel processo di empowerment che permette di diventare attori della propria vita perché il parlare autenticamente è lavoro, che è prassi, e trasforma il mondo (Freire, 1970, p. 106). Questa prospettiva valorizza sicuramente il ruolo delle donne quali *agenti del cambiamento*, e si trova in accordo con la Risoluzione dell'ONU 1325 *Donne, Pace e Sicurezza*, che indica l'uguaglianza di genere e l'empowerment femminile come elementi essenziali, a livello internazionale e nazionale, per la prevenzione di tutte le forme di discriminazione contro le donne.

6. Conclusioni: prospettive per l'emancipazione dalle disuguaglianze di genere

La ricerca-azione descritta nel presente articolo è un esempio concreto di come, nella vita quotidiana, sia possibile contrastare le disuguaglianze di genere attraverso gli interventi pedagogici che utilizzano il metodo narrativo. Nei percorsi laboratoriali svolti è stata stimolata la narrazione del proprio vissuto e dell'immaginario, al fine di "promuovere processi di potenziamento del sé, costruzione e maturazione dell'identità, esplorazione e conoscenza finalizzate all'auto-orientamento" (De Angelis, 2021; Maddalena, 2023). Se nella cultura dominante le identità di genere rimangono stereotipate e sclerotizzate, il paradigma pedagogico della narrazione può essere un valido ausilio per abbandonare un'idea univoca di identità (Demetrio, 1996; Sermini, 2022). In tal senso, le donne di San José hanno preso coscienza di aver inconsapevolmente acquisito una identità di genere stereotipata, frutto dell'educazione culturale del contesto nel quale sono immerse (Batini, 2019; Ulivieri, 2023). Tale nuova consapevolezza è stata raggiunta attraverso gli scambi dialogici promossi con le pratiche narrative e riflessive che hanno permesso alle loro conoscenze tacite di emergere (Mortari, 2003; Saccà, Rosalba, 2022). Il lavoro svolto a San José de Chiquitos è stato un percorso collettivo compiuto fra donne, un percorso di conoscenza dei propri diritti e di consapevolezza di se stesse come soggetti di questi diritti, ottenuti attraverso la presa di parola e grazie alla narrazione e all'auto-narrazione del vivere quotidiano che hanno promosso un vero e proprio itinerario formativo di autodefinizione (Bastianoni, 2022).

Il progetto ha fatto emergere il valore del modello biografico-narrativo non solo come strumento di indagine, ma anche come dispositivo per il cambiamento (Batini, 2019), da utilizzare, nel nostro caso, nella costruzione di percorsi formativi finalizzati all'empowerment delle donne per dare loro pari opportunità e contrastare le discriminazioni e la violenza di genere.

È da questo bilancio che esce rafforzata l'idea di dover continuare a lavorare in due direzioni: progettare un secondo step mirato al rafforzamento delle competenze acquisite in modo da poter rispondere alle richieste e alle proposte avanzate dalle donne che hanno partecipato al progetto; al contempo, sperimentare nel contesto italiano il percorso attuato in Bolivia riproponendo questo progetto-pilota, che potremmo definire come un modulo base.

Riferimenti bibliografici

- Bastianoni P. (2022). *La narrazione come strumento formativo nella relazione educativa*. Roma: Carocci.
- Batini F. (2019). Ricostruire il proprio mondo per costruire il futuro: l'autobiografia ragionata. In V. Alastra (a cura di), *Narrazioni che disegnano mondi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Benelli, C. (2020). *Raccontare comunità. La funzione formativa della memoria sociale*. Milano: Unicopli.
- Cagnolati A., Covato C. (2016) (a cura di). *La scoperta del genere tra autobiografia e storie di vita*. Siviglia: Benilde.
- Cambi, F. (2022). La violenza sulle donne: Da ieri a oggi. Riflessioni 1. *Studi Sulla Formazione*, 25(1), 257-261.
- Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa (2011). *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e la violenza domestica o Convenzione di Istanbul*.
- Covato, C., Borruso, F. (2020). Differenze di genere, politiche europee e realtà del sistema scolastico italiano. In M. González-Delgado, M. Ferraz Lorenzo, C. Machado-Trujillo (eds.), *Transferencia, transnacionalización y transformación de las políticas educativas (1945-2018)*. FahrenHouse.
- Cutrufelli M.R. (2018). *Scrivere con l'inchiostro bianco*. Guidonia Montecelio: Iacobelli.
- De Angelis B. (2016). Essere e appartenere: storie di vita tra disagio e illegalità. la devianza tra le giovani rom. In A. Cagnolati, C. Covato, *La scoperta del genere tra autobiografia e storie di vita*. Siviglia: Benilde.
- De Angelis B. (2017). Donne immigrate e mediazione interculturale. *Pedagogia Oggi*, 1, 297-308.
- De Angelis B. (2021). Storytelling, a pedagogical device in higher education. In *Abstract book, Convegno "Storytelling as a Cultural Practice – Pedagogical and Linguistic Perspectives"*, 8 October 2021, Free University of Bozen-Bolzano.
- De Angelis B., Greganti P., Orlando A. (2022). Narrating Oneself To Be (Come) Oneself: Narrative Paths To Combat Gender Inequalities. In N. Camps Casals, M. Canals Botines, N. Medina Casanovas, *Storytelling Revisited 2021: Gender and Health*. Vic: Artyplan.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.
- Freire P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Herder & Herder.
- Libera università dell'autobiografia. Anghiari (2015). *Scrivere oltre il silenzio: la metodologia autobiografica in aiuto alle donne che hanno subito violenza. Manuale metodologico*. http://beyond.lua.it/wp-content/uploads/sites/5/2017/06/luca_wbs_scrivere-oltre-il-silenzio_it.pdf
- Maddalena S. (2023). IbridAzioni pedagogiche tra interculturalità, narrazione di sé e resilienza. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 112-121.
- Mastrobuoni O. (2024). Quando le donne si mettono in parola. dall'autocoscienza alla scrittura autobiografica. *Autobiografie*, 5.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- ONU (2000). *Risoluzione 1325/2000 Donne, Pace e Sicurezza*.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Rella F. (2000). *Ai confini del corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Saccà F., Rosalba B. (2022). *Sopravvissute. La violenza narrata dalle donne*. Castelvecchi.
- Sen A. K. (1993). Capability and well being. In M.C. Nussbaum, A.K. Sen (eds.), *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Scaglioso C. (2020). Narrazioni di violenza domestica: il diritto di essere riconosciuta e riconoscersi persona competente. *Civitas Educationis: education, politics and culture*, IX, 1, 227-241.
- Sermini, S. (2022). Che fare? Narrazione dei margini e margini di narrazione nella scrittura delle donne. *Narrativa. Nuova serie*, (44), 63-81.
- Smorti A. (1997). *Il sé come testo: Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.
- Trisciuzzi L., Sandrucci B., Zappaterra T. (2005). *Il recupero del sé attraverso l'autobiografia*. Firenze: Firenze University Press.
- Ulivieri S. (2023). Girls' education in 20th century Italy. *Women&Education*, (1), 003-012.
- Ulivieri S, Biemmi I. (a cura di) (2020). *Storie di donne. autobiografie al femminile e narrazione identitaria*. Pisa: Guerini.
- Ulivieri S. (2019). *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*. Pisa: ETS.
- UNESCO (1994). *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*.
- World Health Organization (2001). *International Classification Functioning, Disability and Health*.

Narrative and femicide:
a testimony to say no to relationships that kill
Narrazione e femminicidio:
una testimonianza per dire no alle relazioni che uccidono

Rosella Persi

Associate Professor, University of Urbino Carlo Bo, rosella.persi@uniurb.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Femicide continues to be a current and growing tragedy worldwide. Scientific studies show that this violent and complex phenomenon often corresponds to the culmination of a cycle of physical, sexual, psychological, economic and institutional abuse, and frequently involves partners or ex-partners of the victims. Despite legislative progress and awareness-raising campaigns, the number of women killed for gender-related reasons continues to rise, highlighting the persistence of structures based on a male-dominated culture and the need for more effective interventions. The fight against femicide requires multidisciplinary interventions including legislative policies, prevention and victim support educational programmes and widespread public information actions. This contribution presents considerations, evaluations and pedagogical suggestions arising from the dialogue with A.R. Calavalle former athlete, Olympic coach and university researcher, survivor of a brutal attempt at femicide, today a consultant to the *Bicameral Commission of Inquiry on femicide and on all forms of gender-based violence*.

KEYWORDS

Storytelling, education, femicide, gender-based violence, awareness.
Narrazione, educazione, femminicidio, violenza di genere, consapevolezza.

Il femminicidio continua a essere un dramma attuale e in costante crescita in tutto il mondo. Studi scientifici dimostrano che tale violento e complesso fenomeno corrisponde spesso al culmine di un ciclo di abusi fisici, sessuali, psicologici, economici, istituzionali che coinvolge frequentemente partner o ex partner delle vittime. Nonostante i progressi legislativi e le campagne di sensibilizzazione, il numero di donne uccise per motivi legati al genere continua a crescere, evidenziando la persistenza di strutture fondate su una cultura al maschile e la necessità di interventi più efficaci. La lotta contro il femminicidio richiede interventi multidisciplinari che includano politiche legislative, programmi educativi di prevenzione e di supporto alle vittime e capillari azioni di informazione pubblica. Nel contributo vengono presentate considerazioni, valutazioni e suggestioni pedagogiche scaturite dal dialogo con A.R. Calavalle ex atleta, allenatrice olimpionica e ricercatrice universitaria, sopravvissuta a un brutale tentativo di femminicidio, oggi consulente della *Commissione Bicamerale d'inchiesta sul femminicidio, nonché su ogni forma di violenza di genere*.

Citation: Persi R. (2024). Narrative and femicide: a testimony to say no to relationships that kill. *Women & Education*, 2(4), 119-125

Corresponding author: Rosella Persi | rosella.persi@uniurb.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-04-24_21

Submitted: October 08, 2024 • Accepted: October 30, 2024 • Published: December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Femicide: lethal violence against women

Femicide is one of the most extreme forms of criminal violence against women, a tragic manifestation of a macho culture that denies them freedom, rights, dignity, often life itself. This homicidal reality, a central subject of public discourse, is neither isolated nor random: it has its roots in a culture of gender-based violence that deeply permeates society. It is the result of a form of male control that aims to annihilate women's identity and freedom, where "disobedience" is punished with violence and, increasingly often, with death (Piacenti, De Pasquali, 2014). Every year, thousands of women around the world, of all ages and walks of life, are killed simply because they are women, and the numbers are chilling. Although statistics are crucial to understanding the severity of the problem, it is through the individual stories of victims and survivors that we can grasp the full extent of the violence. This violence predominantly takes or during the home, within the family and, to a lesser extent, at the hands of permanent stalkers or during sexual assaults by individuals or male groups.

The testimonies of survivors are an essential step in addressing the extreme violence caused by femicide. They help in understanding, recognizing and preventing potential dangerous situations, raising awareness, and promoting social and cultural change. This process starts by ensuring that public discourse pays due attention to the representation of this phenomenon, while fully respecting the women involved (Belluati, Tirocchi, 2020). Based on this belief, for several years now, I have invited my colleague, Anna Rita Calavalle (henceforth A.R.C.), who was a teacher, athlete, competition judge for rhythmic gymnastics, and is currently a member of the *Bicameral Commission of Inquiry into Femicide and all forms of gender-based violence*, to my General Pedagogy classes at the University of Urbino. On 29 December 1981, in the prime of her twenties, A.R.C. endured a chilling attack.

Her fiancé, from whom she had broken off the relationship a few days earlier, asked her for one last meeting to say goodbye and to wish her a happy New Year. She agreed to the meeting, unaware of what awaited her: when she arrived at the agreed location, he shot her in the face before taking his own life. It was a tragedy within a tragedy, during a time when femicide was not widely discussed and was considered an "invisible" phenomenon. Sensitivity and attention towards women who had been harmed were not as pronounced. On the contrary, they were sometimes seen as provocateurs, and therefore, guilty of what happened to them. The following is the account of A.R.C., who recounts with profound clarity, narrates the story from the tragic ending she was forced to endure as its unfortunate protagonist.

"When Gregorio shot me, I found myself alone, filled with guilt. After he shot me and went into the next room, I heard him raise his rifle. Fearing he would come back to finish me off, I ran down the stairs. Instead, as I was knocking on the doors and begging for help, I heard a shot. That's when I realized he had killed himself. His mother told me: "It's your fault!" At the time, there was still no social or psychological support. It was simply a news story, surrounded by all the gossip you can imagine arises in a small town where almost everyone knows each other and thinks they know how really happened. Every time I hear about a femicide, all the anguish I have dealt with for years floods back. There have been cases that made me cry like I have never cried for myself. Lucia Annibali, for example, who, like me, is from Urbino and was scarred, just like I was. I have asked myself a million times: "why do men go to such extremes? And why do we women allow to demolish our self-esteem? Why do they want to strip away our independence and freedom?" I learned, in the most painful way, that one of the biggest mistakes is thinking, "This won't happen to me". Because I had left Gregorio. I was still in love with him, but I was worried about his future, our future together. If he hadn't found his way, he would have gone back to losing himself, as ultimately happened. He asked me to meet him one last time to say goodbye. He insisted, so I agreed to see him. As soon as I arrived, he started reproaching me, saying that I wasn't close to him enough, that I didn't pay enough attention to him, and that I was too busy. I was in a hurry to get back to my athletes. At that time, I was coaching. I had only come because he had asked, and he had said he had a present for me. As we were saying goodbye, he said: "wait, I'll go get that thing I have to give you". I saw him disappear into the other room. I stood in the doorway, facing away. I just wanted to leave. I didn't even see him come back towards me. All I know is that I felt myself being thrown upwards. I thought: "why am I flying"? Then I fell and saw the blood on the door, I understood. I remember that at that moment, I felt no pain. Instinctively, I put my hand on my face and felt the hole. I told him: "what have you done?" He said: "no one can have you anymore". I said: "call an ambulance". He answered, "I won't call it until you swear that you'll say it was an accident". Then he walked away. I feared he was going to reload his rifle and come back to finish me off, so I ran down the stairs. It was probably fear, the adrenaline that kept me going. I was still calling for help, knocking on doors, when I heard the shot. And I understood. He had killed himself. Fortunately, A.R.C. reacted: "I immediately realized that feeling sorry for myself would not help me. I remember that during the first few days in hospital, I was sobbing all the time. Then it was as if another Anna Rita came to talk to me: "it doesn't make sense to keep going like this", she told me, "if you are still here and alive, it means there is something you can do in this world. Do it". It was at that moment that I turned the page".

From 1981 to 2024, many things have changed. First and foremost, a name has been given, at least in Europe, to this abhorrent and unacceptable crime, and stricter punitive measures have been adopted for those who commit

heinous act of violence against women (Dino, 2023). It is now widely and legally recognized (Buccoliero, 2014; Donadi, 2015) that the term femicide refers to the intentional and voluntary killing of a woman because of her gender, often at the hands of a partner, ex-partner or casual lover, the so-called *intimate partner femicides*, perpetrated by those who abuse power to achieve the total annihilation of the feminine.

Referring to A.R.C.'s testimony, the strength of political and legal initiatives is affirmed. Italy's Law 119 of 2013¹ is considered its crowning achievement, as forms of prevention and response to gender-based violence. The aim is to eradicate women's physical, psychological, sexual, moral, and economic subjectivity, including forms of domestic violence and intrafamily witnessed violence (Reale, 2011; Bonura, 2016).

Below are further reflections from our witness:

"We must acknowledge that Europe is ahead compared to other continents. In the United States, for example, there isn't even a word for it. The word femicide is not known because, from a judicial standpoint, there is no distinction between common crimes, such as general homicides, and murders that occur specifically against a woman because she is a woman. That's the meaning of femicide. So, it's already a significant step forward that our legislation and our courts are prepared to recognize that this crime, this issue, exists: it must be addressed in a particular way, as a separate matter. All of this stems from the Istanbul Convention, which was signed by all European Union member states (at that time, including the United Kingdom), who made a concrete commitment to fight this phenomenon. It is undoubtedly a phenomenon that didn't arise just now but has existed since the dawn of time. In fact, precisely because it has existed for so long, it's challenging to eradicate, just think of mythology... and how Zeus behaved with all his women".

Femicide and gender-based violence have their deep roots in a historical past founded on a culture marked by masculinity. Women were unable to express themselves openly and freely, had limited education, and were primarily seen as mothers and sexual objects of men (Ulivieri, 2013). Statistics seem to show that it occurs most often in a context of domestic, social and/or cultural, relational violence; it has deep historical roots linked to forms of discrimination, oppression, and hatred towards women, historically considered inferior beings, in both the domestic and social spheres². All this has often led to justifying the brutality of male violence against women, even in modern societies where they continue to be victims of various forms of violence up to the extreme form of femicide. To this, we can add gender stereotypes, social norms, and everyday language that contribute to maintaining an imbalance of power between men and women. Media narrative of femicide cases often uses language that downplays the violent act, presenting it as a "crime of passion" or a "crazy act", distorting the reality of a structural gender problem, certainly not framing it properly (Saccà, Belmonte, 2021). This lexical choice helps to conceal the underlying power dynamics and perpetuates a collective imagination that justifies or minimizes violence against women. Furthermore, the media representation of femicide often focuses on the victim's details, her private life, or the alleged reasons that drove the aggressor to the extreme act, shifting attention away from the real problem: a society that, in its many forms, continues to legitimize gender violence. Despite decades of battles for women's rights and legislative progress in many countries, the number of femicides continues to rise, highlighting the persistence of a deeply rooted male culture within our social and linguistic structures. In some parts of the world (Pakistan, West Bank), violence against women is simply defined as a "domestic incident", justified as a crime of honor, a practice abolished in Italy only in 1981. We emphasise this last aspect because we feel it is important to highlight how, until just a few years ago, socio-cultural conditioning and pressures persisted that were oriented towards defining gender-based violence, i.e. cheating, mistreatment, rape and killing, as an ordinary phenomenon (Ulivieri, 2014).

There are various laws and awareness campaigns (WHO, 2021), yet cases of femicide are on the rise, and studies on the subject indicate that the causes are diverse. Firstly, the persistence of a very strong male culture still prevails, both explicitly and sometimes less overtly, in many societies: gender stereotypes and inequalities create a fertile ground for gender violence. Domestic violence is one of the leading causes of death among women, not only in Italy but in many parts of the world, and the perpetrators of these murders are almost always partners or ex-partners of the victims, confirming how femicide is deeply linked to power dynamics within intimate relationships (Alvazzi del Frate, Nowak, 2013).

The patriarchal structure of societies, which promotes male dominance, the subordination of women, and social inequity between genders, is often identified as one of the main causes of femicide. This culture fosters the

1 Law No. 119/2013 introduced, within the criminal and procedural law framework, a series of preventive and repressive measures aimed at combating gender-based violence against women. This legislative provision complements the previous Law No. 66 of 1996, which condemned gender-based crimes but was insufficient to address and suppress the phenomenon of femicide and the various forms of women's subjugation in our country.

2 Today, as in the past, women are killed due to a claim of dominance and control over their sexuality and their lives, within couple and family relationships, and even within communities. Femicides predominantly coincide with uxoricides, but they also include, for example, lethal violence perpetrated by ex-partners, by fathers and brothers against young women who refuse imposed marriages or lifestyles, murders committed by gangs against lesbian women, or violence directed against mothers who are not sufficiently devoted and compliant to their children.

perception of women as the property of men, justifying violence to maintain control and supremacy (Di Nicola Travaglini, 2023).

The episodes of femicide, brutal in number and methods of aggression, are only the last link in a long chain of discrimination and abuse. Women victims of such mortifying violations often have experienced repeated episodes of domestic violence, economic control, demands for exclusivity, threats, and social isolation. This reality underscores the urgency of recognizing femicide as part of a systemic phenomenon, sustained by deeply rooted gender inequalities in culture and social structures, which inevitably permeate through the use of language capable of fueling strong prejudices, stereotypes, and discrimination (Federici, 2024).

This cycle of violence feeds into a social structure that continues to undermine the value and rights of women, favoring the male figure, despite the negative judgment regarding the attitudes of sexism, possessiveness, obsession, bullying, morbidity, threats, and persecution typical of violent men who lack self-control.

The problem is exacerbated by the underestimation of complaints and insufficient support from institutions, as well as the complicity of relatives, friends, and neighbors, which contributes to erasing women's freedom and personal integrity. In recent years, many countries have introduced stricter laws to combat gender violence and femicide. Awareness campaigns and support programs for victims have been tenaciously and appropriately initiated by governments and civil society organizations. However, despite these advances, the phenomenon continues to grow. This indicates that while the legislative aspect is fundamental, it is not sufficient to solve the problem or, in any case, to stem the dramatic spread of the phenomenon. The need for profound cultural change emerges, which cannot be achieved solely through stricter laws. A collective and coordinated response is necessary, acting on various levels: from education to public awareness, from victim support to direct intervention in social structures, to avoid the harmful risk of perpetuating inequalities and gender hostilities.

2. Narrative as a didactic strategy to counter gender discrimination

For about ten years, I have been organizing university meetings on the topic of femicide, with my colleague A.R.C. as a guest speaker. We collaborate on this training project with the aim of promoting a culture of respect and affirming a “no” to femicide, both convinced that this goal can be strengthened primarily through prevention and by fostering a culture of life, respect for individuals, and consideration for one another. A.R.C.'s narrative is not limited to an autobiographical account of an event, but becomes an opportunity for confrontation, to pedagogically initiate a dialogue with the male and female students of the University of Urbino who attend the course of Motor Sciences, and with the male and female students of the master's degree in Languages, also leveraging their daily lives and emotions. Hence the reflection on some points that I will limit myself to mentioning here. Today, it cannot be said that femicide is an isolated act. Rather, it is the culmination of power dynamics that fuel gender inequality, discrimination, physical, psychological, economic, and sexual violence. The masculine culture, which we have unconsciously inherited in the context of social life, fuels harmful gender stereotypes that generate a social representation of women relegated to subordinate roles and reify their existence, very often denigrating them as the property of men (Saccà, 2021).

In this context, coercive control, jealousy, possession, and aggression are used as means of control that can escalate into various forms of violence and abuse, culminating in the extreme case of deliberate and intentional murder. Behind every act of femicide, there are social and cultural structures that not only allow but often encourage and normalize gender-based violence.

In recent years, during lectures on femicide, attempts have been made to investigate students' thoughts on the topic through knowledge-based questions, as they often exhibit attitudes of “suffering/indifference” when addressing this issue. Some very sensitive students claim that discussing this topic causes them distress because “it's cruel,” and to avoid feeling bad, they prefer not to know. Others believe that femicide or gender violence are problems that do not directly affect them, while some express fatigue from discussing this subject for years, stating that “although important, it has become repetitive, heavy, and boring”. Young people, especially those who lack personal experiences of violence or discrimination, may struggle to recognize the relevance of these issues to the entire community.

Despite a considerable number of students (an average of 300 per academic year) who actively participate and show interest, there are also small groups calling for an end to discussions about femicide or expressing disinterest, claiming it is a topic already addressed in secondary schools. There exists a widespread and naive belief that gender violence is something that only concerns “others” or that it only occurs in particular contexts, such as dysfunctional families or socio-economically and culturally degraded or marginalized environments. This distorted view can make femicide appear as a remote problem, a fatal and desolate outcome simplistically relegated to certain segments of the population, rather than a collective issue that affects everyone, regardless of the social system in question.

Moreover, in some cases, the male culture is so deeply rooted in many young people that they tend to justify

or minimize violence, unwittingly reproducing gender stereotypes that normalize violent or discriminatory behaviors. Among students attending the lectures, many do not recognize certain controlling or jealous behaviors in relationships as problematic, or they underestimate the severity of psychological violence compared to physical violence, especially among those studying Motor Sciences. Some of their statements suggest that the overwhelming flow of information may lead to emotional desensitization, resulting in a loss of sensitivity toward these issues. The constant repetition of violent or shocking news in the media and social networks, accompanied by the inevitable sensationalization of certain horrific events, can lead young people to develop a sense of emotional detachment that diminishes the painful and distressing psychological impact while failing to fully acknowledge the significance and community implications.

Some young male students in the undergraduate program commented: "I don't deny that the problem exists, but it happens and will happen, that's life". Some girls, while slightly concerned, seem to want to push the thought away, as if by not thinking about it, the danger can be nullified, and with a touch of cynicism and fatalism, they say: "It's become a part of everyday life. I hope it doesn't happen to me; I would be unlucky; it won't happen to me!" Faced with an avalanche of content or the flood of information that E. Scalfari spoke about long ago, it becomes difficult for many, especially young people, to thoroughly process the information and grasp its deeper meaning. This phenomenon, namely, the inability to feel empathy or the diminishing ability to do so in the face of constant exposure to news about suffering, degenerates into difficulty in feeling compassion, chilling the propensity for human solidarity.

Furthermore, the speed at which information circulates in digital media often leads to superficial consumption. Many young people access news through social media, where information is reduced to brief headlines or concise posts. This format does not facilitate reflection or critical engagement with complex issues such as gender violence, making these topics seem distant or irrelevant to their lives. Hence, the educational project aims to bring them back to an effective sense of reality through direct knowledge of individuals who have experienced violence, seeking to help them understand the cultural and communicative implications present in our increasingly multi-ethnic and hyper-complex society. The stories of victims and survivors of femicide are not just data or statistics; they are real lives, filled with dreams, relationships, suffering, and the struggle to regain existential dignity or, at the very least, to return to everyday life (Saccà, 2022).

These stories humanely and profoundly can help young people see the person behind the news, develop an emotional connection, and reflect on the dangerous and harmful consequences of violence. These meetings should also include an invitation to express opinions and share experiences, allowing students to feel more involved and to develop greater civic awareness. Creating open discussion spaces where they can engage and reflect on gender violence topics without feeling judged is a way to encourage their active and critical participation.

It is from these premises that meetings begin in Urbino with our valuable witness, A.R.C., a survivor of gender-based violence who, unlike femicide victims, survived an attempted murder. Her testimony, like that of other victims, is fundamental not only because it represents their voice but also because it contributes to a better understanding of the insane dynamics of gender-based violence and its criminal consequences. Narrating such experiences has a cathartic and healing value on an individual level, but it is also a powerful tool for social and cultural change.

Dialoguing with A.R.C., one can perceive the importance of sharing a survival story with all the plurality of reflections and critical stimuli it offers. First and foremost, the importance of breaking the silence emerges. This silence risks covering and protecting the aggressors. The narration of women's experiences shatters this distressing and desperate cycle of isolation that follows the drama. Through narrative devices, it is possible to reaffirm one's dignity, regain denied freedom, and reclaim the power to be oneself, protecting the truth inherent in the story.

Sometimes, violence against women is accompanied by a manipulative narrative from the aggressors or their relatives, as in the case of A.R.C., who seeks to belittle or distort the facts to devalue the female figure and annihilate her identity. The autobiographical accounts of survivors are also important because they sometimes reveal cracks in the political-penal system that should promote and coordinate actions and projects aimed at preventing and/or repressing forms of women's annihilation, potentially predictive of physical elimination. Specifically, they recount how institutions have failed to protect women and how the police, courts, or social services have not always lived up to their responsibilities.

These accounts are a powerful and evocative call to improve legal protection, provide greater psychological, economic, and social support to victims, and promote educational policies that counter the culture of violence, discrimination, humiliation, and victim-blaming faced by women. All aspects of the events that occurred in 1981 involving A.R.C., are still present today but are not yet sufficient to eradicate a plague dramatically rooted in popular culture, unfortunately still dominated by female oppression and the dictatorship over women's bodies (Addeo, Moffa, 2020).

3. Conclusions

The narratives of survivors of gender-based violence represent a powerful educational tool for understanding and addressing femicide. They contribute to a process of societal transformation and liberation from toxic masculinity, which perpetuates discrimination, mistreatment, harassment, humiliation, oppression, abuse, and violent crime (Merzagora Betsos, 2009). However, it is not sufficient on its own. It is not just about telling autobiographical stories of pain and suffering, but about giving visibility to the structural and systemic problem of gender-based violence in its multifaceted configuration, to overcome the idea that the fear and discomfort experienced are a habit, something “normal” in the male-female relationship (Dello Preite, 2019). Through the sharing of their stories, survivors regain power, challenge silence, and contribute to raising public awareness, promoting concrete and necessary changes. With their example of determination and resilience, women survivors serve as an extraordinarily effective model for facing life’s difficulties, even when everything seems lost and they must navigate a difficult and unprecedented healthcare and social path. At the same time, the educational power of storytelling in the fight against femicide goes beyond the testimony of survivors, as it becomes a collective narrative capable of questioning the power structures that perpetuate gender-based violence, altering social perceptions, challenging stereotypes, fighting against abuses, and promoting a positive and symmetrical relationship between the sexes.

Only through conscious and critical narration can we hope to build a society free from femicide and gender-based violence (Bettaglio et al., 2018). From a pedagogical perspective, it is essential to find ways to engage and sensitize young people toward such extreme forms of violence that underlie a complex reality of oppression, inequalities, abuses, and systematic violations of women’s rights (Spinelli, 2014). How these manifestations of hatred towards the female universe are presented and discussed during developmental ages becomes crucial, rethinking new forms of dialogue, listening, and dialectical confrontation, also with a view to educational prevention. An important role in all this is played by the male gender, which must be educated and made aware of the possibility of making a difference (Gasparrini, 2020). Something is moving with listening associations aimed at men, but much needs to be done starting with education for equal dignity and respect for diversity from the earliest years of life.

Education on gender respect as a counter to violence is often limited to sporadic or formal interventions that fail to engage young people in a meaningful way, failing to make them understand that the phenomenon is widespread but still largely underestimated. Young people, at least those we have engaged with at the University of Urbino (from various regions of Italy), do not like to talk about femicide and gender-based violence, especially only in terms of statistics; however, they participate when narratives are adopted that allow for a conscious understanding of how these dynamics are connected to broader cultural models and how this affects their daily lives.

The experience in Urbino and the testimony of A.R.C. always emotionally impact young people, creating a conscious participation in the analysis and a deep understanding of how tragic it is to die simply for belonging to the female gender, and how networks of thought and actions can be created to combat misogynistic behaviors, through the construction of public discourse on femicide (Belluati, 2021). This leads us to believe that it might be appropriate to connect the issue of gender-based violence with their daily experiences, such as romantic relationships, the use of social media, language, and the attitudes prevalent in their social circles. Unfortunately, male violence against women does not only pertain to extreme incidents like femicide but also manifests in more subtle, distorted, and often insidious forms of control, manipulation, and discrimination. Young people can prevent and recognize such harmful and toxic masculinity attitudes in their lives, a goal they achieve at the end of our educational and preventive meetings concerning the brutality of a phenomenon that should never again condition life thought, and behavior models (Loiodice, 2023).

References

- Addeo F., Moffa G. (a cura di) (2020). *La violenza spiegata. Riflessioni ed esperienze di ricerca sulla violenza di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Alvazzi del Frate A., Nowak M. (2013). Il femminicidio da una prospettiva globale. *Rassegna italiana di criminologia*, VII (3), 187-199.
- Belluati M., Tirocchi S. (2020). Tra tensioni e convergenze. Il prisma del discorso pubblico sul femminicidio e le pratiche dell’informazione e della politica. In P. Lalli (a cura di), *L’amore non uccide. Femminicidio e discorso pubblico: cronaca, tribunali, politiche* (pp. 241-274). Bologna: il Mulino.
- Bettaglio M., Mandolini N., Ross S. (2018). *Rappresentare la violenza di genere. Sguardi femministi tra critica, attivismo e scrittura*. Milano: Mimesis.
- Bonura M.L. (2016). *Che genere di violenza. Conoscere e affrontare la violenza contro le donne*. Trento: Erickson.
- Bourdieu P. (1998). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.
- Buccoliero E. (2014). Femminicidio. Una legge imperfetta, ma che rende le donne meno ricattabili e i minori meno invisibili. *Minorigiustizia*, 1, 153-158.

- Cagnolati A. Pinto Minerva F. Ulivieri S. (a cura di). (2013) *Le Frontiere del corpo*. Pisa: ETS.
- Cagnolati A., Covato C. (a cura di). (2016). *La scoperta del genere tra autobiografia e storie di vita*. Salamanca: Benilde Ediciones.
- Dello Preite (a cura di) (2019). *Femminicidio violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Di Nicola Travaglini P. (2023). *La giudice. Una donna in magistratura*. Milano: HarperCollins.
- Dino A. (2023). *Femminicidi a processo. Dati, stereotipi e narrazioni della violenza di genere*. Milano: Meltemi.
- Donadi P. (2015). I crimini contro le donne e la legge sul femminicidio. *Sociologia del diritto*, 1, 103-119.
- Federici E. (2024). Le parole contano: una prospettiva su linguaggio e comunicazione contro la violenza di genere. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16 (27), 154-170.
- Gasparini L. (2020). *Perché il femminismo serve anche agli uomini*. Torino: Eris.
- Legge 15 ottobre 2013, n. 119 - Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, recante disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere, nonchè in tema di protezione civile e di commissariamento delle province.
- Liodice I. (2023). Prevenire la violenza contro le donne attraverso l'educazione di genere. A partire dall'infanzia. *Civitas educationis*, XII (1), 43-57.
- Merzagora Betsos I. (2009). *Uomini violenti. I partner abusanti e il loro trattamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- OMS (2021). *Violence Against Women Prevalence Estimates, 2018*. Ginevra: WHO Press.
- Persi R. (2020). Il genere tra pregiudizi e stereotipi. In F. Farina, B. Mura, R. Sarti (a cura di), *Guardiamola in faccia. I mille volti della violenza di genere*. (pp. 122-131). Urbino: University Press.
- Piacenti F., De Pasquali (2014). Il femminicidio in Italia nel periodo 2000-2012. *Rassegna italiana di criminologia*, VIII (3), 181-192.
- Pigozzi L. (2023). *Amori tossici*. Milano: Rizzoli.
- Reale E. (2011). *Maltrattamento e violenza sulle donne. Criteri, metodi e strumenti dell'intervento clinico* (vol. 2). Milano: FrancoAngeli.
- Saccà F. (a cura di) (2021). *Stereotipo e pregiudizio. La rappresentazione giuridica e mediatica della violenza di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Saccà F., Belmonte R. (2021). Il populismo e la rappresentazione della violenza di genere. Il caso dei quotidiani "Libero" e "Il Fatto Quotidiano". In A. Cammarota, M. Meo, *Populismo e questioni di genere. Rappresentazioni, politiche, movimenti* (pp. 123-139). Milano: FrancoAngeli.
- Saccà F., Belmonte R. (2022). *Sopravvissute. La violenza narrata dalle donne*. Roma: Castelvecchi.
- Spinelli B. (2014). *Femminicidio. Dalla denuncia sociale al riconoscimento giuridico internazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (2013). Femminicidio e violenza di genere. *Pedagogia oggi*, 2, 169-179.
- Ulivieri S. (Ed.) (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.

Doubly Violated: «Extra-ordinary» Women Between Experiences of Discrimination, Violence, and Rebirth

Doppiamente violate: donne “stra-ordinarie” tra vissuti di discriminazioni, violenze e rinascite

Maria Concetta Carruba

Ricercatrice, Università Telematica Pegaso, mariaconcetta.carruba@unipegaso.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Recent reports on violence, abuse, and discrimination against women (ISTAT, 2024) reveal a stark reality: women with disabilities face more than double the risk of experiencing violence (OSCAD, 2023) (Arconzo, 2023). This phenomenon illustrates a painful double discrimination, as these women are marginalized both as women and as individuals with disabilities. For women, achieving social recognition and a rightful place in society is already challenging; for women with disabilities, it is doubly so. Often misunderstood, disbelieved, or entirely unable to defend themselves or even recognize abuse and violence as such, these women face significant barriers. This paper aims to explore the educational value of the stories of extraordinary women, to restore dignity to their experiences, and to give voice to the many untold, whispered, or overlooked stories.

KEYWORDS

**Women with Disabilities, Extraordinary Stories, Gender Equality, Inclusion, Education.
Donne con disabilità, Storie Straordinarie, Parità di genere, Inclusione, Educazione.**

I dati degli ultimi report sulla violenza, gli abusi e le discriminazioni contro le donne (ISTAT, 2024) fanno emergere un quadro che vede un rischio più che raddoppiato (OSCAD, 2023) di subire violenza per le donne con disabilità (Arconzo, 2023). Assistingo, dolorosamente, a una doppia discriminazione in quanto donne e in quanto donne con disabilità. Se per le donne è già più complesso trovare posto e riconoscimento sociale, doppiamente complesso lo è per le donne con disabilità. A volte non comprese, persino non credute o totalmente impossibilitate a difendersi o riconoscere l'abuso, la violenza o violazione come tale. Il presente paper intende rintracciare il valore educativo di storie di donne straordinarie per restituire dignità a questi vissuti e dare voce alle molte storie taciute, raccontate sottovoce, non considerate.

Citation: Carruba M.C. (2024). Doubly Violated: “Extra-ordinary” Women Between Experiences of Discrimination, Violence, and Rebirth. *Women & Education*, 2(4), 126-130.

Corresponding author: Maria Concetta Carruba | mariaconcetta.carruba@unipegaso.it

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-II-04-24_22

Submitted: September 30, 2024 • **Accepted:** November 08, 2024 • **Published:** December 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduction

The intersection of gender and disability presents a complex and multifaceted reality, particularly when discussing experiences of discrimination and violence. Women with disabilities are not only vulnerable to the same forms of gender-based violence as their able-bodied counterparts, but they also face additional layers of marginalization due to their disabilities. This creates a phenomenon of «double discrimination,» wherein these women are doubly marginalized based on both their gender and their physical, cognitive, or emotional impairments. Recent systematic reviews and studies, such as those by García-Cuéllar et al. (2023) and Mailhot Amborski et al. (2022), underscore the heightened vulnerability of women with disabilities, revealing that they are significantly more likely to experience intimate partner violence, sexual abuse, and other forms of gender-based violence compared to women without disabilities.

In a global analysis of violence prevention programs, Chirwa et al. (2020) highlight the pervasive nature of intimate partner violence (IPV) among women with disabilities, emphasizing that structural inequalities, such as the lack of accessible support services and societal biases, exacerbate their risk. This notion of compounded vulnerability is critical to understanding how social systems, from healthcare to the criminal justice system, often fail to protect women with disabilities, leaving them more susceptible to abuse while offering them fewer avenues for recourse.

The concept of «ableism» also intersects with sexism to create an even more entrenched system of oppression. Ableism, which privileges able-bodied individuals over those with disabilities, reinforces stereotypes that portray disabled women as weak, dependent, or incapable of advocating for themselves. This misconception not only heightens the risk of violence but also contributes to the disbelief, marginalization, and silencing of these women when they seek help or justice. Wiseman and Watson (2022) found that women with learning disabilities, in particular, face significant barriers to being taken seriously when reporting violence, leading to a systemic devaluation of their well-being and human rights.

These intersecting systems of oppression are not new, as Erevelles (2020) points out in her critical reflection on the intersections of gender, race, and disability, particularly in the context of violence. She argues that historical systems of patriarchy, colonialism, and ableism continue to perpetuate the invisibility and vulnerability of disabled women in both peacetime and wartime contexts.

In exploring the lives of women who have experienced these dual forms of discrimination and violence, it becomes clear that their stories are not just testimonies of suffering but also resilience. Ulivieri and Biemmi (2020) emphasize the importance of autobiographical storytelling as a means for women to reclaim their identities and challenge the social structures that have historically silenced them. In this context, the narratives of women with disabilities become powerful acts of resistance against the social invisibility and oppression they face.

A compelling literary parallel can be drawn to Toni Morrison's *Beloved*, which explores themes of invisibility, oppression, and resilience in the face of slavery. Like the character Sethe, who struggles to reclaim her sense of self after enduring years of systemic violence, women with disabilities must navigate a world that continually seeks to erase or diminish their identities. Sethe's eventual reclaiming of her agency and autonomy mirrors the struggle for visibility and recognition that disabled women experience in their fight against both gender-based violence and ableism.

By examining the lived experiences of women with disabilities through an intersectional lens, we gain a deeper understanding of how gender, disability, and other social identities work together to create compounded forms of discrimination. Through their resilience and narratives of survival, these women challenge the societal norms that seek to render them invisible, offering valuable insights into how educational and social systems must adapt to create more inclusive, equitable environments.

2. Double Discrimination: Gender and Disabilities

Double discrimination is a pervasive issue for women with disabilities, manifesting in various forms of exclusion, prejudice, and violence. Gender-based violence, which includes physical, sexual, and emotional abuse, is already a widespread problem for women globally. However, when compounded by disability, the risk of abuse increases significantly. According to Smith (2008), intimate partner violence is far more prevalent among women with disabilities, partly because they are perceived as more dependent, vulnerable, and easier to manipulate or control. This misconception arises from deep-rooted ableist stereotypes, which frame disabled individuals as inherently weaker or less capable of asserting their rights and autonomy.

Ableism, as a system of oppression, operates by devaluing the lives and experiences of disabled people. When combined with sexism, it creates a particularly harsh reality for disabled women, who are marginalized not only for their gender but also for their physical or cognitive impairments. Schaller and Fieberg (1998) highlight how this double marginalization reduces the likelihood of disabled women seeking help, as many feel isolated or de-

pendent on their abusers due to physical barriers or lack of accessible resources. Moreover, their testimonies are often disregarded or diminished because of societal biases that question their credibility or understanding of their own experiences.

In literature, the character of Bertha Mason from *Jane Eyre* exemplifies the social and emotional isolation of women who are both mentally disabled and oppressed by a patriarchal system. Locked away in an attic, Bertha's plight underscores how disabled women are often hidden from public view and denied their humanity. Her «madness» is used as a justification for her confinement, much like how ableism and sexism work together to restrict the autonomy and visibility of disabled women. Marone (2023) critiques this intersection of ableism and patriarchy, noting that feminist movements have often failed to adequately address the unique struggles of disabled women. Similarly, Ulivieri (2022) calls for a «pedagogy of difference» that seeks to recognize and dismantle these interlocking systems of oppression through education and awareness.

Frida Kahlo's life and work provide a striking example of how disability and gender intersect to create a unique form of vulnerability but also resilience. Kahlo, who suffered from polio as a child and endured lifelong pain and physical limitations after a traumatic accident, experienced not only the physical challenges of disability but also the emotional toll of gender-based violence in her relationship with Diego Rivera. Her art, particularly her self-portraits, transforms her suffering into a profound narrative of survival, resistance, and self-reclamation. In works such as *The Broken Column*, Kahlo visualizes her fractured body while asserting her endurance, making her a powerful symbol for women with disabilities who resist the silencing and marginalization imposed on them.

3. Silence and Invisibility

Silence and invisibility are pervasive themes in the lives of women with disabilities, particularly those who have suffered abuse. The term «social invisibility» refers to the phenomenon in which certain individuals or groups are systematically ignored or overlooked by dominant social structures, often leading to a lack of recognition, representation, or advocacy for their needs. Women with disabilities, often perceived as passive or incapable of asserting their rights, face this social invisibility in numerous ways. Cambi (1994) discusses the «silences of theory,» where the experiences of marginalized groups, particularly disabled women, are absent from academic discourse, rendering their struggles and contributions largely invisible. This omission perpetuates the isolation of these women, denying them the visibility and recognition necessary for societal change.

A literary parallel can be found in Hans Christian Andersen's *The Little Mermaid*. The mermaid sacrifices her voice in exchange for a chance to live as a human, but in doing so, she becomes mute and invisible, unable to communicate or assert her needs. This metaphor resonates deeply with the experiences of disabled women, who are often rendered voiceless by societal structures that fail to accommodate their disabilities or recognize their personhood. Similarly, Greenwood and Tudor (2024) argue that social systems and legal frameworks often fail to account for the specific challenges faced by disabled women, further entrenching their marginalization.

Ulivieri (2023) discusses how educational frameworks must evolve to recognize the unique experiences of women with disabilities, moving beyond traditional feminist discourse to include those who have been doubly marginalized. By acknowledging the intersection of gender and disability, educational systems can play a crucial role in dismantling the barriers that contribute to the social invisibility of these women. Loiodice (2023) emphasizes the importance of early childhood education in addressing gender inequality, advocating for gender-sensitive pedagogy that begins from a young age to challenge and disrupt harmful stereotypes.

The theme of silence is also present in Frida Kahlo's work, particularly in pieces like *The Two Fridas*, where she depicts herself in two forms—one healthy, one broken—connected by a lifeline of blood. This duality represents the internal conflict many disabled women face, torn between societal expectations of normalcy and their own lived realities of pain and limitation. Kahlo's work does not shy away from the brutality of her experiences but instead confronts it head-on, refusing to allow her disability to silence her artistic voice. Her art becomes a form of resistance, giving voice to the silenced experiences of women with disabilities.

4. Rebirth and Resilience

Despite the profound challenges faced by women with disabilities, many demonstrate remarkable resilience, transforming their pain into power and reclaiming their agency in the face of oppression. Taddei (2020) draws on the metaphor of the phoenix—a symbol of rebirth and transformation—to describe how disabled women can rise from the ashes of their marginalization and oppression. This resilience is not just about survival; it is about actively resisting the structures that seek to disempower them and forging new identities that embrace both their gender and disability as sources of strength.

In the fairy tale *Beauty and the Beast*, the Beast's transformation into a prince symbolizes the potential for

change and recognition that lies within those who are initially marginalized or misunderstood. For women with disabilities, this transformation often involves reclaiming their narratives and identities from societal structures that have long sought to define them as passive or powerless. Ulivieri (2020) argues that educational systems must foster a culture of dialogue and encounter, where differences are not seen as deficits but as valuable aspects of human diversity. This pedagogical shift is essential for creating a society that values and supports the resilience of disabled women.

Corsi et al. (2016) highlight the importance of emotional education in fostering resilience among survivors of violence, emphasizing that resilience is not an inherent trait but something that can be cultivated through supportive relationships and community resources. This idea resonates with the experiences of many women with disabilities, who, despite facing systemic barriers, find ways to rebuild their lives and assert their autonomy. The concept of resilience is vividly illustrated in Frida Kahlo's life and work. Despite enduring immense physical pain and emotional turmoil, Kahlo continued to create art that not only reflected her suffering but also her unyielding spirit. Her self-portraits, often depicting her broken body, are powerful affirmations of survival and self-empowerment.

In education and social policy, the stories of women with disabilities serve as critical reminders of the need for inclusive frameworks that recognize and support their resilience. As Ulivieri (2022) notes, the struggle for gender equality cannot be separated from the struggle for disability rights. By embracing a pedagogy of difference, society can create spaces where the voices and experiences of disabled women are not only heard but valued, contributing to a broader understanding of human dignity and worth.

5. Conclusion

The phenomenon of double discrimination faced by women with disabilities illustrates the intricate ways in which ableism and sexism intersect to compound vulnerability and marginalization. However, these intersections also serve as critical sites for resistance and resilience. Disabled women, through their experiences of surviving violence, not only resist their erasure but also actively contribute to reshaping societal norms that have historically oppressed them. As Taddei (2020) suggests, these women rise like phoenixes from the ashes of their marginalization, reclaiming their autonomy and challenging the systems that seek to define them solely by their vulnerabilities.

The educational value of these stories cannot be overstated. By integrating the narratives of women with disabilities into feminist and educational discourse, we broaden our understanding of both gender-based violence and ableism. Belser (2020) argues that disabled women, like all marginalized groups, are often rendered invisible in discussions of broader societal issues such as climate change and environmental violence. Yet, their experiences offer critical perspectives on resilience and hope, particularly in how they navigate and survive hostile environments. Similarly, Pons et al. (2022) emphasize the human rights implications of violence against disabled women, underscoring the need for international legal frameworks that recognize these violations as crimes against humanity.

To move forward, society must adopt a more intersectional and inclusive approach to addressing violence and discrimination. Ulivieri (2023) calls for a pedagogy that embraces difference rather than seeking to erase or diminish it. By educating future generations about the unique struggles and strengths of disabled women, we can create more supportive, equitable, and just environments.

Moreover, the fight for gender equality cannot be separated from the fight for disability rights. As Wiseman and Watson (2022) note, disabled women continue to face significant barriers to achieving justice and recognition in both legal and social contexts. The stories of these women, however, remind us that even in the face of profound discrimination and violence, resilience and rebirth are possible. Their narratives challenge societal norms and call for systemic change that values and uplifts all individuals, regardless of their gender or ability.

Through education, policy reform, and continued advocacy, we can work toward a society where women with disabilities are no longer doubly violated but instead celebrated for their resilience and contributions. In doing so, we create a more inclusive world where the voices of all women are heard, respected, and valued.

References

- Arconzo G. (2023). La violenza nei confronti delle donne con disabilità. *I diritti negati*, 213-232.
- Baldini M. (2022). Diversi e diversità nella fiaba. La figura del 'minore' dalle fiabe popolari alla fiaba d'autore. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 11(1).
- Cambi F. (1994). I silenzi della teoria: il nascosto e l'impensato. In F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ciaravolo R. (2021). *Violenza di genere e donne speciali. Violenza di genere dalla A alla Z.*-(Dentro le storie), 325-331.
- Corsi M., Fabbri M., Riva M. G. (2016). Educare le emozioni. Contro la violenza. *Pedagogia Oggi*, 1, 1-334.

- De Serio B. (2015). Il silenzio delle bambine e la lunga storia di un'invisibilità sociale. In D. Dato, B. De Serio, A. G. Lopez (a cura di), *La formazione al femminile. Itinerari storico-pedagogici*. Bari: Progedit.
- Greenwood M., Tudor T. (2024). Survivor Driven Systems Change. *Family & Intimate Partner Violence Quarterly*, 16(3).
- Johnson A., Nabaneh S. (2022). The Invisible Woman: Limits to Achieving Criminal Accountability for Violence Against Women with Disabilities in Africa. In *Violence Against Women and Criminal Justice in Africa: Volume II: Sexual Violence and Vulnerability*, 259-301.
- Loiodice I. (2023). Prevenire la violenza contro le donne attraverso l'educazione di genere: a partire dall'infanzia. *Civitas educationis: Education, Politics, and Culture*, 12(1), 43-57.
- Marone F. (2023). Dalla parte delle donne. *Civitas educationis: Education, Politics, and Culture*, 12(1), 19-27.
- OSCAD. (2023). *Violence Against Women with Disabilities*.
- Schaller J., Fieberg J. L. (1998). Issues of abuse for women with disabilities and implications for rehabilitation counseling. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 29(2), 9-17.
- Smith D. L. (2008). Disability, gender and intimate partner violence: Relationships from the behavioral risk factor surveillance system. *Sexuality and Disability*, 26, 15-28.
- Taddei A. (2020). *Come fenici: donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (2020). La sofferenza di crescere. Educare nuove generazioni al dialogo e all'incontro. In *Ripensare le relazioni intergenerazionali. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne* (pp. 11-27). Progedit.
- Ulivieri S. (2022). Femminismo, pacifismo e pedagogia della differenza. *Medical Humanities & Medicina Narrativa-MHMN*, 5(1), 19-34.
- Ulivieri S., Biemmi I. (2020). *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*. Milano: Guerini Associati.
- Ulivieri S. (2023). Donne: dalla subalternità, alla differenza, al valore di genere: Le parole per dirlo. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 51-56.

Judith Butler
 Chi ha paura del gender?
 Laterza, Bari-Roma 2024

Quando nel 1990 uscì *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity* (tr. *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, 2013) fu una vera e propria piccola rivoluzione, e non soltanto negli studi accademici. In linea con l'approccio decostruttivista, il testo suggeriva l'idea che il genere fosse un atto performativo, qualcosa che si realizza nelle azioni sociali e nella ripetizione di un modello ("la donna", "l'uomo") che in realtà non esiste. Questo permetteva di considerare la possibilità di un cambiamento (nel testo si faceva riferimento al travestimento drag in particolare) che permettesse di evidenziare l'instabilità delle identità attraverso l'instabilità della loro espressione sociale. Un libro che divenne presto un manifesto per gli studi di genere e i queer studies in particolare. Il testo successivo, *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of "Sex"* (1993, tr. *Corpi che contano. I limiti discorsivi del "sesso"*, 1996) avvertiva invece che, come appunto dice il titolo, la materialità conta, perché condiziona la nostra esperienza al di là di singoli atti volontaristici rivoluzionari e trasgressivi rispetto al binarismo che l'eterosessualità obbligatoria inculca nelle menti.

Dopo alcuni testi concentrati sui temi come il discorso d'odio, l'etica e la costituzione del sé, la guerra, Butler torna con questo testo a parlare di *gender*. Questa volta, però, il termine ha un altro significato (apprezzabile a questo riguardo la scelta del traduttore, Federico Zappino, che in una nota spiega di utilizzare il termine italiano "genere" quando riferito al concetto teorico, categoria analitica o oggetto di studio di campi del sapere, e di lasciare invece il termine inglese "gender" per riferirsi alla caricatura degli studi di genere attuata da alcuni movimenti e associazioni o per riferirsi al suo potenziale politico sovversivo nell'agone politico e nel dibattito pubblico). In effetti, l'oggetto di *Chi ha paura del gender?* è quel collettore di ansie e paure pubbliche messo in circolazione da varie figure politiche e istituzionali per censurare temi e dibattiti o per canalizzarvi proiezioni di odio e frustrazioni. "Alimentare la paura, d'altronde, serve a favorire l'emersione di forze politiche presuntamente redentive e restaurative in grado di alleviarla. La paura, di conseguenza, è prodotta e sfruttata al fine di mobilitare le persone a sostenere attivamente la distruzione tanto dei movimenti sociali quanto delle forme di welfare, presuntamente accomunati dall'obiettivo di imporre il *gender* su larga scala" (p. 8). Oggetto dunque del testo, scritto in maniera chiara anche per un pubblico di non addetti ai lavori (cosa non scontata con Butler) è di spiegare i meccanismi tramite i quali alcuni movimenti e organismi istituzionali costruiscano lo spauracchio del *gender* presentandolo come una ideologia finanziata da alcune lobby omosessuali piuttosto che dalle multinazionali farmaceutiche che guadagnano sulla vendita di ormoni per cambiare sesso. Il punto è che creare questo collettore di paure permette però di negare diritti, limitare la giustizia riproduttiva, ridurre le libertà fondamentali delle persone. Con l'argomentazione che la maggioranza (leggasi di persone cis, bianche, eterosessuali) veda negata la propria identità, infatti, si cerca di cancellare l'altrui (leggasi di persone non cis, non bianche, non eterosessuali) diritto all'identità, in un cortocircuito logico piuttosto paradossale. La finalità dell'operazione è tutta politica: "Il fantasma del *gender*, inteso come fenomeno psico-sociale, è infatti un sito di condensazione di paure e ansie organizzate socialmente al fine di incitare specifiche passioni politiche" (p. 11). La modalità in cui questo si attua è quella di riorganizzare elementi culturali e sociali che sono già presenti e operativi a livello inconscio, spostando paure che potrebbero essere indirizzate altrove (per il collasso economico o la distruzione ecologica – o, potremmo aggiungere oggi – lo scontro bellico a livello mondiale) verso un pericolo imminente chiamato *gender*. Si attua così un sogno di ripristino di un ordine, in fondo, patriarcale, dove le donne stanno al loro posto, le persone omosessuali non avanzano pretese e i bianchi detengono la supremazia. "Il problema è che questo ordine può essere conseguito solo distruggendo la vita altrui, o almeno provandoci. Così, la distruzione diventa la condizione di possibilità di un ordine sessuale e di genere patriarcale che, paradossalmente, si propone di arginare la "distruttività" del *gender*" (p. 21). La distruzione dei diritti è dunque la conclusione di una simile logica perversa: il diritto di una donna ad abortire, di una persona ad affermare la propria identità sessuale, di una atleta intersex a partecipare a un campionato, di una coppia omosessuale ad adottare bambini e così via. Il discorso *antigender* è buono, per così dire, per tutte le stagioni, poiché costruisce il suo bersaglio, peraltro utilizzando anche il linguaggio stesso di chi vuole contrastare ma stravolgendone il senso: la fantasmatica "ideologia *gender*" sarebbe talvolta eccessivamente *liberal*, talvolta ec-

cessivamente totalitaria; talvolta è il frutto dell'individualismo capitalista, talvolta del marxismo; talvolta mette a repentaglio le identità nazionali, talvolta è imperialista. Contraddistingue il discorso *antigender* un certo anti-intellettualismo che, come sappiamo, è terreno fertile per la coltivazione di passioni autoritarie e fasciste. Per contrastarlo è necessario analizzarlo, capirne gli sviluppi e la portata, proprio con la ricerca e la riflessione intellettuale. Questo è lo scopo principale del libro.

Butler persegue questo obiettivo strutturando il testo a seconda del contesto di costruzione del discorso *antigender*. Nel primo capitolo parte dallo scenario globale, in cui presenta i principali attori sulla scena internazionale: dal Vaticano alle piattaforme come CitizenGO, dalla Russia di Putin al Brasile di Bolsonaro alla Corea del Sud di Yoon Suk Yeol, mostrandone le catene associative e la convergenza di discorsi e interessi. Interessante è la connessione qui sottolineata tra lotte per i diritti sessuali di alcune minoranze e lotte contro lo sfruttamento indotto dalle economie del debito, che apre a un discorso di emancipazione politica e culturale che non può essere slegato da quella strutturale e sociale. Successivamente, passa in rassegna puntuale i soggetti che costruiscono la scena *antigender*. Innanzitutto, il Vaticano, evidenziando la sostanziale continuità tra il pontificato di Ratzinger e quello di Bergoglio sui temi della complementarità a supporto del binarismo e della priorità di ordine morale della famiglia eterosessuale e della costruzione sociale del “pensiero unico” e dittatoriale che sarebbe proprio della cultura *gender* e del relativismo. Il secondo oggetto di analisi è invece il contesto statunitense e la censura attuata dai documenti istituzionali che mettono in guardia contro l'educazione del *gender* e della sessualità nelle scuole. Si tratta di una censura che mina il diritto a una informazione corretta in tema di sessualità e che, paradossalmente, attribuisce alla parola un potere performativo che in fondo non ha (non si *diventa* qualcosa solo a *leggere o sentir nominare* qualcosa):

Se un bambino o una bambina sente per la prima volta parole come “gay”, “lesbica”, “trans” o “genere”, tutto ciò che fa è chiedersi, in modo molto innocuo, cosa significano, esattamente come fa con tutte le altre parole che sente per la prima volta. E potrebbe essere una buona occasione per narrare storie che hanno protagonisti omosessuali, o dare informazioni a proposito dell'omosessualità, sortendo l'effetto di liberare le persone più giovani da alcuni pregiudizi che avrebbero a riguardo. Aprire la mente alle possibilità reali e vissute della vita sociale contemporanea è un modo per conoscere il mondo in cui si vive. Non è necessario diventare gay o trans per apprendere che altre persone lo sono, così come acquisire conoscenze a proposito dei diversi modi di vivere non implica un obbligo a viverli in prima persona (pp. 112-113).

D'altra parte, aggiungiamo noi, non dovremmo altrimenti parlare di usi e costumi di altre epoche o popolazioni, temendo che da un giorno all'altro i nostri figli si mettano a credere agli dèi dell'Olimpo o a costruire capanne di paglia. E, soprattutto, quelle parole (“gay”, “trans” o “lesbica”) comunque prima o poi le sentiranno, già alla scuola primaria, in molti casi questo avverrà al di fuori del pubblico controllo – per lo più come offese (Burgio, 2012; Pietrantoni, 2008). Il quarto capitolo è di grande attualità, poiché parla della politica di Donald Trump durante la sua (prima) presidenza e dell'influenza sulla Corte suprema rispetto a una serie di sentenze in tema di affermazione dell'identità sessuale, diritto antidiscriminatorio o accesso ai diritti riproduttivi. Successivamente, Butler si occupa del femminismo *gender-critical* che, in alcuni casi in Italia, ha utilizzato le categorie della differenza per prendere le distanze dalle istanze delle persone non binarie e dall'ampia scena trans e queer. Si tratta naturalmente delle cosiddette “TERF” (*Trans-Exclusionary Radical Feminists*, o femministe transescludenti), che ribadiscono secondo Butler il ruolo del corpo e del sesso come significante e così facendo tradiscono le basi del femminismo anglosassone e degli studi di genere (citati da questo femminismo in maniera talvolta, sostiene Butler, mistificatoria). Un problema noto anche nel nostro paese, dove da tempo parte del femminismo di quarta ondata accusa dei gruppi di essere “donnisti” più che “femministi”. Convincente, a questo riguardo, è l'analisi della convergenza tra certe posizioni Terf (non manca un ampio riferimento alla scrittrice britannica J.K. Rowling) e quelle della destra e vaticane descritte in precedenza. Il sesto capitolo “Vogliamo parlare di sesso?” torna sul tema della materialità corporea, rendendo molto più chiare e concrete posizioni già contenute, in forma più filosofica, nel libro *Corpi che contano* già menzionato: parlare del genere come costruito sociale non significa negare la materialità dei corpi, quanto piuttosto un discrimine tra natura e cultura, tra materialità e la sua accessibilità epistemologica e gnoseologica. Il testo esplicita in effetti come anche la categorizzazione sessuale non sia che un atto culturale e di potere che più ha a che fare con la cultura che con la natura, posto che questa stessa distinzione è oggetto di critica secondo Butler. Le pagine che seguono entrano invece nello specifico della costruzione sociale del genere come imposizione: dalla necessità pubblica di catalogare i corpi – il caso delle persone trans e intersex è esemplificativo – fin dall'epoca di John Money (pp. 221-239), alla possibilità di un approccio che comprenda natura e cultura come intrinsecamente co-costruite (pp. 240-248), chiarendo fino a che punto il dimorfismo di genere non sia che una eredità razziale e coloniale, la cui storia può essere tracciata proprio attraverso quegli attacchi coloniali nei riguardi di “altre culture” che si sono tradotti anche come forme di regolamentazione del genere secondo il binarismo eteronormativo. L'ultimo capitolo torna, infine, sulla questione da cui il testo era partito, conferendogli una interessante circolarità: l'uso del termine in inglese in quei contesti linguistici (l'Italia tra questi) in cui potrebbe essere tradotto. Parlare di

gender porta i movimenti che vi si oppongono a costruirlo come spauracchio lontano dalla realtà di una (supposta) maggioranza. L'*intradotto*, tuttavia, porta allo spazio di riflessione, mette a nudo i limiti di una lingua globalizzata. Sulla scorta del pensiero di Gayatri Chakravorty Spivak, Butler intravede un potenziale produttivo nella intraducibilità, che potrebbe torcersi contro quegli stessi che l'hanno sostenuta. Di nuovo, la dimensione psicosociale emerge come dimensione chiave entro cui pensare una resistenza, ma anche come cornice fondamentale della nostra analisi di quei movimenti che conosciamo col nome di *anti-gender*. Analizzarne gli stratagemmi e smascherare il loro tentativo di sviare il conflitto verso paure fantasmatiche è fondamentale per rispondervi, comprendendo che si tratta di risposte sbagliate o prepolitiche a problemi reali, innescati dal neoliberismo, dallo sfruttamento, dalla finanza globale e da un permanente e sottaciuto colonialismo.

Eleonora Bonvini

Silvia Demozzi, Rossella Ghig
Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza
 Mondadori, Milano 2024

Il 2024 si è contraddistinto per un forte impegno accademico e pubblico non solo per quanto riguarda la necessità di problematizzare un'educazione affettiva e al genere, ma anche per riflettere sulle strategie attraverso cui proporla, a partire dalla prima infanzia fino ad arrivare all'età adulta. Il peso e l'urgenza del dibattito sull'educazione al genere proviene sicuramente dall'eredità politica del femminicidio di Giulia Cecchettin ma, soprattutto, dai suoi familiari che hanno condiviso pubblicamente il loro dolore in modo inedito, varcando la soglia della "morigeratezza privata del lutto" e invitando la società a impegnarsi sia politicamente che pedagogicamente, affinché Giulia fosse l'ultima. In realtà, in Italia emerge un costante aumento del *trend* relativo alle violenze di genere, redendo necessario un'azione culturale e educativa sistemica.

Nonostante la letteratura scientifica prodotta dai *gender studies* riporta che il genere è una categoria trasversale che influenza parte della nostra identità, oltre che il nostro agire in relazione, esiste ancora una preoccupazione verso l'educazione al genere, esacerbata da una errata narrazione politica e culturale dell'educazione al genere a tal punto da produrre quello che il sociologo Alessandro dal Lago definiva "panico morale". Una situazione di allarmismo sociale che dovrebbe attentare al sistema valoriale sociale, ma senza delle motivazioni oggettive in cui poter riscontrare questo senso di panico collettivo provocato dalla parola "gender".

La domanda che sorge spontanea è la seguente: l'educazione affettiva e al genere è un'ideologia di distruzione dell'identità culturale o un modello finalizzato al benessere dei soggetti e della comunità di cui fanno parte?

Silvia Demozzi e Rosella Ghigi, rispettivamente professoressa associata di pedagogia generale e sociale e di sociologia generale presso l'Università degli Studi di Bologna, nel loro volume *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*, propongono un percorso teorico e operativo per educatori e insegnanti che vogliono riflettere sui percorsi di costruzione della loro progettualità educativa in ottica di genere.

Il testo presenta tre macroaree, ognuna delle quali alterna sezioni teoriche a box di approfondimento sia di natura concettuale che di proposte didattiche, conferendo chiarezza e concretezza alle e ai professionisti dell'educazione che si apprestano alla lettura del testo. Nella prima parte viene presentato il dibattito, per nulla scontato, del rapporto tra sessi, i generi e gli orientamenti sessuali, cogliendo la complessità delle relazioni tra individuo e società e la loro reciproca influenza nella determinazione dello spettro identitario umano. Nella seconda parte, invece, le studiose contestualizzano le precedenti riflessioni negli spazi educativi e scolastici che vanno dalla prima infanzia fino alla secondaria di secondo grado con un focus sul sessismo, sull'omofobia e sulle varie forme di bullismo da cui emerge un *fil rouge* che accomuna questi fenomeni e che li inquadra dentro un'unica matrice, ovvero quella delle violenze di genere da intendersi non soltanto come la violenza degli uomini verso le donne. Nell'ultima parte le autrici propongono un modello pedagogico definito della "scomodità", pronto ad accogliere il genere e la sessualità nelle loro diverse declinazioni e con la finalità di co-creare un sistema epistemologico, metodologico e operativo innovativo.

Demozzi e Ghigi teorizzano un quadro complesso delle violenze di genere, in cui quest'ultima altro non è che la punta dell'iceberg di un sistema socioeducativo caratterizzato da asimmetrie tra i generi, in cui vige un dato modello egemonico e, soprattutto, maschile cis-etero-normativo. Riprendendo le ricerche della sociologa Myra Max è possibile sintetizzare tre elementi essenziali alla base di un'adeguata educazione al genere, ovvero: "la conoscenza delle asimmetrie e dei principi dell'uguaglianza di genere, il desiderio e la motivazione per modificare le cose e gli strumenti e le competenze per farlo" (p. IX).

L'approccio proposto dalle studiose si situa nel ventaglio di una prospettiva interdisciplinare sullo sviluppo dell'identità sessuale e di genere, che comprende la sociologia, la psicologia e la pedagogia a partire dalla prima infanzia come momento privilegiato in cui i soggetti sperimentano la socializzazione di genere. Il testo rimanda alle teorie classiche sullo sviluppo dell'identità da bambino di Ainsworth, Bowlby e Winnicott con la finalità di intersecarle con le correnti sociologiche di Simon e Gagnon, Goffman e con il corpus teorico ed epistemologico dei *gender studies*, che non appare cristallizzato dentro una prospettiva non binaria. Per tale ragione, vengono proposte chiavi di lettura che decostruiscono l'idea di "costanza di genere e sessuale" standard per le bambine.

Ad esempio, nel libro viene riportato il caso di una scuola primaria in cui le insegnanti per l'attività dei giochi avevano proposto tre tipi di scatole da cui *ə* bambin \grave{e} avrebbero scelto i loro giocattoli, una scatola per giochi da maschi, una per giochi da femmine e una per giochi neutri. Nonostante il tentativo di mostrarsi "aperte" alla valorizzazione delle differenze, la mancanza di un'adeguata formazione comporta dei *bias* da cui vengono veicolati ulteriori stereotipi. La proposta di un'unica scatola da cui ciascuno avrebbe potuto scegliere ciò che voleva avrebbe contribuito alla creazione di uno spazio ampio ed egualitario, ad esempio, per le infanzie di genere affermativo o espansivo, senza la necessità di rimarcare una "diversità" da "includere" nella polarizzazione maschio-femmina.

Nella seconda parte Demozzi e Ghigi, invece, si interrogano sul ruolo assunto dai contesti scolastici di ogni ordine e grado nella costruzione di percorsi di educazione all'affettività e di genere. Un primo elemento che permette di progettare un percorso di senso potrebbe risiedere nella centralità assunta dal corpo, dato che assume un ruolo centrale nei processi di apprendimento fin dall'infanzia. È attraverso il corpo che abitiamo lo spazio attraverso il quale si impara a conoscere sé stessi e l'altro-da-sé. Ma come riportano le studiose:

La centralità del corpo a scuola [...] non riguarda soltanto gli apprendimenti: se consideriamo il corpo come "vissuto", ovvero sia oltre la definizione biologica, come un costruito sociale e culturale, non possiamo prescindere dal suo protagonismo nel rapporto tra individuo e società con le sue strutture di potere. Ignorare a scuola il fatto che sui corpi e sulle loro differenze possono agire discriminazioni, rischia di far sì che i contesti educativi riproducano dinamiche oppressive e reiterino disuguaglianze in termini di opportunità e accessi (p. 47).

Nella critica che Foucault avanzava alla società del suo tempo come luogo di capitalizzazione e disciplinamento, vi era senz'altro l'esercizio del controllo dei soggetti a partire proprio dal loro corpo, che diventava un bersaglio del potere e la scuola, come istituzione parte di questo sistema, lo riproduce mediante l'addomesticamento dei corpi. I sistemi scolastici dovrebbero produrre azioni critiche per accompagnare il soggetto in età evolutiva lungo il processo di autodeterminazione, mettendo al centro il corpo come spazio di liberazione dall'assoggettamento normativo di genere e sessuale. L'educazione al genere e alla sessualità dovrebbe assicurare una democratizzazione delle pratiche educative ponendo al centro la decostruzione dell'idea di una "normatività del corpo normale". Gli stereotipi, le discriminazioni e le violenze di genere sono riconducibili alla matrice cis-etero-normativa, come perno attorno al quale gravita lo standard di due soli generi, di due soli sessi e di un solo orientamento sessuale. Inoltre, le studiose sottolineano il ruolo delle politiche educative sull'istituzionalizzazione dei percorsi formativi di genere, per insegnanti e per l'intera comunità educante. Per quanto riguarda il primo punto, negli ultimi anni le normative che regolamentano i servizi zerosei e le scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado hanno posto al centro il tema dell'inclusività per la creazione di una società sostenibile. Il problema di fondo risiede nella mancanza di una progettualità e di una sistematicità dell'educazione al genere come parte integrante del curriculum. Sia nei servizi zerosei che nella scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, sono educator \grave{e} e insegnanti che, in maniera autonoma, integrano dei percorsi di sensibilizzazione alle tematiche di genere nelle attività previste dai programmi ministeriali.

Un altro punto cruciale riportato nel libro è quello della mancanza di sistematicità normativa riguardo alla formazione iniziale e in itinere dei professionisti dell'educazione di ogni ordine e grado, che rappresenta un enorme gap nel profilo professionale dei educator \grave{e} . Le autrici riportano un estratto di un'affermazione fatta da una coordinatrice dei servizi educativi zerosei relativamente alla loro conoscenza circa la frequenza nel suo territorio di un percorso di educazione all'affettività e alla sessualità:

No...io non conosco nessuno, perché quello è un tema che noi affrontiamo nella relazione, nell'affettività, [...] nell'ascolto reciproco [...]. Affettività la intendiamo in questo senso, no? Rapporti affettuosi e gentili. Sessualità no. Sessualità no, nel senso che...è un'età che...si scoprono, in cui crescono nel loro corpo [...] Altri progetti più specifici rivolti lì no, anche perché nell'infanzia è tutto molto spontaneo, tutto molto naturale [...] (p. 61).

Un'adeguata formazione al genere dei professionisti dell'educazione permetterebbe loro di far luce su una serie di stereotipi che investono il mondo dell'infanzia, in quanto già a partire dai tre anni è in atto un processo consapevole di costruzione di un certo immaginario di genere su se stessi e sugli altri. Ma l'efficacia di un percorso educativo al genere e all'affettività non può prescindere dal coinvolgimento delle famiglie, come parte integrante e essenziale della comunità educante. Molte educator \grave{e} impegnanti nel garantire un'educazione all'affettività si interrogano sulle modalità con cui coinvolgere i genitori dato che, in molti casi, temono reazioni negative da parte di questi ultimi.

Demozzi e Ghigi presentano una ricerca di Goldman del 2008 sulla percezione dei genitori riguardo all'educazione di genere nelle scuole. Le titubanze che sono riguardano la che *ə* loro figl \grave{e} possano praticare sesso precocemente, che parlare di genere e sessualità implichi introdurre la pornografia nelle loro giovani vite e, ancora, che

le/gli insegnanti non siano competenti nell'affrontare questo tipo di temi. Allora sorge una domanda: a cosa si pensa quando si parla di educazione al genere nelle scuole e come si dovrebbe proporla a bambino e a ragazza?

La progettazione di un percorso di educazione al genere e all'affettività è il risultato di una preparazione che include la conoscenza delle diverse fasi dello sviluppo psico-sociale dei soggetti in formazione. Tale conoscenza implica adeguare i percorsi alle fasce d'età a cui si propone, mediante un differenziato utilizzo di linguaggi e strumenti che devono essere condivisi con i genitori e con tutti gli adulti di riferimento dei bambini. Inoltre, una proposta educativa all'affettività e alla sessualità deve avere l'obiettivo di prevenire e contrastare gli stereotipi e le violenze di genere (violenze verso le donne e l'omobittransfobia) e i bullismi, con l'obiettivo di valorizzare l'ampio ventaglio delle differenze identitarie. Non basta parlare di genere e sessualità, ma bisogna pluralizzare le differenti articolazioni di queste dimensioni vissute dai soggetti; infatti, l'utilizzo di un modello educativo cis-etero-normativo di educazione al genere reitera un sistema di potere subdolo, difficile da estirpare perché si posiziona come positivo dei diritti degli uomini e delle donne. L'educazione come valorizzazione significa progettare spazi e percorsi ampi per coloro che seguono percorsi "indisciplinati" rispetto alla norma di costruzione del proprio sé.

Il libro si conclude con l'urgenza di modificare l'attuale assetto epistemologico ed etico della proposta teorica, metodologica e pratica della pedagogia, orientato verso un agire "scomodo" nei riguardi delle tradizionali categorie che continuano a influenzare la formazione dei soggetti. Nel libro viene ripresa la proposta di una "pedagogia del disagio" di Megan Boler in cui le/gli insegnanti vengono invitati non solo a far fronte alle responsabilità formative sul piano cognitivo dei soggetti in formazione, ma anche a quelle politiche ed etiche attraverso un lavoro co-partecipativo insieme a studenti alla scoperta della loro corporeità, nel pieno rispetto dei loro bisogni e dei loro desideri. I sistemi educativi devono prendere coscienza di quanto sia significativo il loro posizionamento a sostegno della resistenza verso il privilegio e improntato sulla valorizzazione delle differenze.

Con alle spalle una ricca produzione scientifica sui temi dell'educazione al genere, Silvia Demozzi e Rossella Ghigi sono riuscite nell'intento di produrre un volume necessario da inserire nella rosa di pubblicazioni prodotte nell'ultimo anno da studiose/i del calibro di Irene Biemmi, di Giuseppe Burgio e di Anna Grazia Lopez solo per citarne alcune/i. Si tratta di un libro che per la sua struttura teorico-pratica, oltre che per l'importante impegno politico ed etico che traspare da ogni singola argomentazione dovrebbe essere adottato dai corsi di laurea di scienze della formazione primaria e di scienze dell'educazione e della formazione

Antonio Raimondo Di Grigoli

Giuseppe Burgio, Anna Grazia Lopez (a cura di)
La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei
 FrancoAngeli, Milano, 2023

Il volume *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei* presenta una raccolta di saggi curata da Giuseppe Burgio e Anna Grazia Lopez all'interno della collana "Culture di genere. Corpi, desideri, formazione" di FrancoAngeli. Il curatore e la curatrice, afferenti rispettivamente all'Università di Enna Kore e all'Università di Foggia, si occupano da tempo del tema del genere in prospettiva educativa e pedagogica e hanno all'attivo diverse pubblicazioni, come: Giuseppe Burgio, *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità?* (Mimesis, 2017) e Anna Grazia Lopez, a cura di, *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale* (ETS, 2017).

L'opera collettanea *La pedagogia di genere* nasce come primo esito scientifico del gruppo di lavoro "Intersezioni pedagogiche, Sessi, generi, sessualità" all'interno della Società italiana di Pedagogia (SIPED). La raccolta *costituisce uno studio ampio e ben costruito, in grado di raccogliere numerosi punti di vista su questo ricco e attuale ambito di indagine* grazie a 18 contributi uniti dal *fil rouge* dell'approccio educativo-pedagogico agli Studi di genere. L'introduzione, scritta da Anna Grazia Lopez e Giuseppe Burgio, ben evidenzia e contestualizza il percorso di ricerca intrapreso dal volume: oltre a presentare brevemente gli studi di genere pedagogici degli ultimi 50 anni e i suoi filoni teorici, l'introduzione dichiara alcuni punti fermi, alcune urgenze educative da considerare nello studio e nella pratica quotidiana, ovvero il coinvolgimento maschile, il riconoscimento del legame tra genere e sessualità, l'approccio intersezionale e non dicotomizzante e una propensione interdisciplinare che dalla pedagogia si muova e includa le diverse scienze umane e sociali, al fine di costruire un dialogo a più voci. L'introduzione sottolinea poi le difficoltà incontrate in questa sfida accademica e culturale, come i vincoli formali imposti dal sistema scolastico ed educativo e la complessità sociale dei diversi contesti presi in analisi, tra cui la scuola, la famiglia, l'ambiente lavorativo. L'introduzione è seguita dal contributo di apertura di Simonetta Ulivieri, che con un approccio storico evidenzia l'invisibilità e i silenzi che hanno caratterizzato e limitato il femminile: "il silenzio, la messa a tacere, è la condanna che la donna ha subito attraverso i secoli. L'imposizione del silenzio o di modalità di comunicazione non comunicanti è sempre stata, ed è tuttora, l'arma più sottile e complessa organizzata e imposta sulle donne, ma anche su tutte le minoranze" (p. 22).

Seguono poi due macrosezioni, denominate *Contesti e Intersezioni*. *Contesti* si apre con un saggio di Anna Grazia Lopez dove viene introdotto il ruolo della cultura di riferimento nella costruzione dell'identità e nella socializzazione di genere e dove viene sottolineata l'importanza di contesti come la casa e la scuola nei processi di apprendimento e la necessità di educare e sensibilizzare genitori ed educatori sul tema per una partecipazione attiva su più livelli. Segue il contributo di Francesca Dello Preite, dove vengono esplorati i fenomeni della violenza domestica e del femminicidio. Il capitolo ripercorre alcuni tra i più attuali casi di studio, riprende i dati più significativi sul tema e propone una riflessione sul potenziale dell'educazione per arrivare al cambiamento auspicato grazie a un nuovo paradigma culturale che valorizzi le differenze.

Elena Zizioli, autrice del terzo saggio, si focalizza poi sul potere trasformativo del racconto e delle storie e sulla sua valenza politica e pedagogica, contestualizzandolo nella casa come spazio di condivisione e resistenza femminile. In linea con questo filone di indagine, Martina Ercolano riprende e approfondisce il valore formativo della scrittura autobiografica attraverso la presentazione del progetto Merlin e delle lettere dalle case chiuse, contestualizzate e analizzate nel saggio tramite un approccio storico, politico e sociale.

Il contributo successivo, per mano di Fabrizio Chello e Cinzia Armenante, presenta invece il tema della lettura ad alta voce, qui coniugato con la decostruzione degli stereotipi di genere in relazione alla paternità. Lo studio vuole non soltanto promuovere la lettura all'interno del contesto familiare, ma anche dare voce a una paternità attualmente in trasformazione tramite una serie di interviste sul tema. Una questione analoga viene proposta da Alessandra Altamura, il cui saggio rimane nel contesto letterario e analizza l'immagine del padre nella letteratura del Novecento, offrendo spunti di riflessione sulla presenza – o più spesso assenza – della figura paterna e sulle sue implicazioni. Sempre sull'ambito letterario verte lo studio di Rossella Caso, un'interessante esplorazione della figura di Donatella Ziliotto e del romanzo tratto dai suoi diari *Un chilo di piume, un chilo di piombo* (2016).

Segue l'intervento di Angelica Di Salvo sul tema del bullismo a scuola: una proposta riflessiva e operativa che si concentra sulla de-cristallizzazione dell'immaginario docente per costruire nuove relazioni e fare fronte all'incertezza che caratterizza la quotidianità di molti adolescenti, proponendo spunti che spaziano dai contesti alle relazioni. Il saggio di Antonia De Vita e Francesco Vittori continua sul tema del bullismo, ma si sofferma sul fenomeno del bullismo al femminile in adolescenza attraverso una discussione delle attuali fragilità adolescenziali e delle nuove forme relazionali, influenzate per esempio dai *social media*. Il capitolo successivo, curato da Stella Rita Emmanuele, analizza poi il bullismo femminile con uno specifico approccio di genere: il fenomeno viene contestualizzato nella 'sceneggiatura eteronormativa' e portato avanti con delle interviste che ripercorrono le esperienze concrete di educatrici ed educatori.

Il volume prosegue con il capitolo di Federico Batini dedicato alle forme alternative di sessualità degli adolescenti in *lockdown*, tra cui viene citata ed esplorata la pratica del *sexting*. La sessualità adolescente viene qui discussa nella cornice del contesto italiano, dove si sottolinea la mancanza di un'educazione sessuale e al genere obbligatoria. Il contributo successivo, scritto da Valentina Guerrini, rimane nell'ambito educativo e scolastico e si sofferma sulla "Carta per la parità di genere" e sul progetto europeo "Generi alla pari a scuola" come strumenti per l'educazione egualitaria in Italia e in Europa.

La seconda sezione, denominata *Intersezioni*, si apre con un saggio di Anna Grazia Lopez in cui viene presentato il paradigma dell'intersezionalità come elemento centrale negli studi pedagogici: "l'intersezionalità, riflettendo sui molteplici elementi che influenzano la posizione dell'individuo nella società, finisce per condividere con gli studi sulla formazione una riflessione sull'identità come risultato di una co-costruzione che vede l'io e la società e l'io e l'altro interagire dinamicamente" (p. 176). Segue il saggio di Giordana Szpunar, Sara Gabrielli e Patrizia Sposetti in cui viene trattato il tema degli stereotipi e dell'intersezionalità nei libri di testo adottati nei CPIA: a partire da una discussione sulla rappresentazione della donna migrante, le autrici analizzano nel dettaglio un campione di ricerca comprendente 24 manuali di italiano per adulti. Segue il contributo di Tiziana Chiappelli sulle intersezioni tra sessismo e razzismo, un saggio che dà voce alle nuove generazioni di origine immigrata e ne ripercorre l'attivismo, per esempio tramite la presentazione del podcast "Sulla razza".

Nel contributo successivo, Antonio Raimondo Di Grigoli presenta una riflessione teorica sulla pedagogia queer e sulla non-linearità identitaria in ottica educativa e con particolare riferimento alle discriminazioni subite da adolescenti LGBTQIA+ nelle scuole. Il volume si chiude con il saggio di Stefano Maltese, che approfondisce ulteriormente la questione della fluidità identitaria e di orientamento ripercorrendo la ricerca di sé di una generazione e sottolineando l'importanza di una pedagogia attiva sul tema del genere e della sessualità.

In conclusione, il volume collettaneo curato da Lopez e Burgio offre uno sguardo multisettoriale e poliedrico in grado di arricchire l'ampio panorama degli studi di genere. L'opera propone numerosi spunti riflessivi e pratici di grande attualità e, pur prediligendo una cornice prevalentemente pedagogica, i suoi contributi oltrepassano i confini degli ambienti educativi formali per interagire con contesti di educazione non formale e informale e intrecciarsi con altre discipline, come ben delineato già dall'introduzione del volume. Il risultato è un percorso articolato, stimolante, ben strutturato e sviluppato, tanto scientificamente, quanto operativamente rilevante.

Dalila Forni

Tiziana Chiappelli, Erika Bernacchi
**Genere e generazioni. Forme di attivismo femminista
 e antirazzista delle nuove generazioni con background migratorio**
 FrancoAngeli, Milano, 2024

L'autunno 2024 sarà ricordato come una stagione molto significativa in materia di diritti e pari opportunità. In pochissimi giorni, infatti, oltre 500.000 persone hanno firmato la proposta di referendum per modificare l'articolo 9 della legge n. 91/1992 sulla cittadinanza, fornendo una chiara testimonianza del desiderio comune di rivedere una legge non più aderente alla realtà. La normativa in vigore stabilisce che la cittadinanza italiana possa essere concessa al cittadino straniero legalmente residente sul territorio da almeno 10 anni. Il quesito del referendum abrogativo propone di dimezzare tale termine, riportandolo a 5 anni, com'era previsto dalla legislazione prima del 1992 e com'è stabilito in numerosi altri Stati dell'Unione Europea. Come si può ben intuire, questa semplice modifica rappresenterebbe una conquista, un punto di svolta nella vita di moltissime e moltissimi giovani di origine straniera che crescono, studiano e lavorano in Italia e che ancora oggi, purtroppo, agli occhi della legge, vengono considerati stranieri.

Il recente volume di Tiziana Chiappelli e Erika Bernacchi si sofferma proprio sulla condizione delle nuove generazioni italiane, esplorando non solo la delicata questione dell'accesso alla cittadinanza ma cercando di far luce anche sulle molteplici sfaccettature che caratterizzano la realtà odierna dei giovani con background migratorio. L'ampiezza del tema trattato emerge fin dall'introduzione, nella quale le autrici si soffermano a riflettere sull'importante ruolo agito dalle nuove generazioni all'interno delle nostre società multiculturali, interrogandosi sulle modalità attraverso cui i figli e le figlie dell'immigrazione hanno cambiato il volto dell'Italia, trasformando radicalmente l'idea stessa di italianità. Partendo da queste premesse, il volume conduce le lettrici e i lettori a scoprire uno specifico spaccato del variegato mondo delle immigrazioni, riservando una particolare attenzione alle dinamiche interne ai generi e alle generazioni.

Il libro di Chiappelli e Bernacchi si suddivide in due parti tra loro fortemente interconnesse e interdipendenti. Nello specifico, la parte iniziale del testo traccia i contorni della popolazione giovanile con background migratorio in Italia, passando in rassegna sia le principali indagini statistiche sia le numerose ricerche nazionali e internazionali che hanno indagato la realtà di queste e questi giovani. Qui, le autrici hanno voluto tratteggiare le caratteristiche e le specificità dei/delle minori con background migratorio, nonché la lente teorica utilizzata per avvicinarsi allo studio del fenomeno indagato. Adottando l'approccio teorico del femminismo e degli studi postcoloniali in un'ottica intersezionale, Chiappelli e Bernacchi hanno inteso esprimere sin dalle prime pagine del volume il loro posizionamento rispetto alla questione analizzata, andando a svelare rappresentazioni, critiche, idee stereotipate che ancora oggi ruotano attorno alla realtà delle nuove generazioni italiane.

All'analisi teorica, ampiamente sviluppata nei primi due capitoli del volume, segue poi una parte empirica in cui le due autrici riflettono sul protagonismo dei figli e delle figlie dell'immigrazione. Particolarmente inediti e interessanti sono infatti i cinque capitoli dedicati alle diverse forme di attivismo femminista e antirazzista promosse dalle nuove generazioni con background migratorio. La seconda parte del volume è completamente dedicata alla presentazione dei risultati della ricerca sul campo, condotta attraverso un approccio non-standard di tipo critico comunicativo, co-costruita assieme ai/alle partecipanti all'indagine.

In questo senso, uno dei grandi meriti del libro è sicuramente quello di riportare al centro del discorso, l'impegno delle giovani generazioni con background migratorio. Il volume di Chiappelli e Bernacchi si configura proprio come uno spazio di dialogo, confronto e discussione in cui le giovani generazioni prendono la parola, parafrasando don Milani, per reclamare nuove forme di italianità, manifestando a gran voce i loro bisogni, i loro desideri, le proprie aspettative future nonché le loro preoccupazioni, paure, indignazioni di fronte alle ingiustizie strutturali che ancora oggi permeano le nostre società. Il libro parla delle nuove generazioni ma soprattutto parla "con" loro: non a caso, per valorizzare la pluralità delle voci dei/delle partecipanti alla ricerca, le autrici hanno deciso di adottare lo strumento del focus group così da far emergere i molteplici punti di vista, permettendo a tutti/e e a ciascuno/a di esprimere liberamente idee, percezioni, riflessioni, opinioni e attitudini. Uno strumento flessibile che ha permesso di alimentare un confronto e un dibattito condiviso su tematiche delicate e complesse come la questione identitaria, le differenze di genere, il rapporto con i pari e con il mondo scolastico, il processo

di inclusione, le relazioni intergenerazionali, l'associazionismo, ecc. A questo proposito, la ricerca empirica non solo si è nutrita delle riflessioni emerse durante i focus group ma ha inteso anche arricchirsi attraverso un'analisi documentale proveniente dal web e dai social media con prodotti culturali quali podcast, blog, produzioni letterarie e cinematografiche, interviste, corsi on-line ecc.

L'intreccio di dati, voci, narrazioni e testimonianze restituisce a chi legge l'opportunità di immergersi nell'attivismo promosso dalle giovani generazioni, di approfondire la complessità di una militanza quotidiana che ha l'obiettivo di contrastare gli stereotipi razzisti e sessisti, di far emergere i processi di razzializzazione presenti nella società italiana, di decostruire le appartenenze e le identità. L'associazionismo delle nuove generazioni con background migratorio interroga nuove e vecchie questioni adottando però uno sguardo attento alle dinamiche di genere, alle asimmetrie di potere, all'intersezione tra sessismo e razzismo, promuovendo un approccio "animato" e "diffuso" che si discosta dalle modalità di intervento tipiche dell'attivismo dei primomigranti. Come ci ricordano le due autrici: "un tratto che contraddistingue le variegata forme di attivismo portate avanti dalle nuove generazioni con background migratorio è la capacità di porre interrogativi scomodi alla società italiana e porsi come soggetto che opera un'analisi e una critica piuttosto che solo come oggetto di studi, come è stato per lungo tempo" (p. 151).

In conclusione, Chiappelli e Bernacchi ci dimostrano quanto il contributo offerto dalle pratiche attiviste delle nuove generazioni possa realmente rappresentare per l'intera società italiana un prezioso stimolo per decostruire le dinamiche razzializzanti, per contrastare le narrazioni dominanti e omologanti, per avviare un profondo rinnovamento socioculturale. Il testo "*Genere e generazioni. Forme di attivismo femminista e antirazzista delle nuove generazioni con background migratorio*" si configura dunque come una guida critico-riflessiva per interpretare le trasformazioni in atto, per esplorare nuovi approcci di ricerca e d'intervento interculturali, per "so-stare" nell'attualità dei temi sollevati, continuando a portare avanti pratiche di resistenza a favore "di una italianità multicolore che chiede di essere riconosciuta e, soprattutto, non discriminata" (p. 86).

Giada Prisco