

Università degli Studi di Perugia
Dipartimento di Filosofia, Scienze umane, Sociali e della
Formazione

Corso di laurea Magistrale in Consulenza pedagogica e
Coordinamento di Interventi Formativi



TESI DI LAUREA

Educazione di genere: tre linee d'azione per riconoscere e
contrastare stereotipi e violenza

Laureanda
Alessia Rinaldoni

Relatrice
Prof.ssa Silvia Fornari

Silvia Fornari

Anno Accademico 2020/2021

*«Dobbiamo liberare metà
della razza umana, le donne,
così che possano aiutare
a liberare l'altra metà».*

EMMELINE PANKHURST (1858-1928)

Indice

<i>Introduzione</i>	4
<i>1</i> <i>Questioni di genere</i>	9
1.1 Il Genere: relazione e potere	9
1.2 La socializzazione del genere.....	17
1.3 Gli Stereotipi di genere	28
1.4 Dalla differenza alla disuguaglianza: dati alla mano	47
1.5 La violenza di genere come prodotto e deriva culturale	61
<i>2</i> <i>Educare al genere per comprendere, decostruire e ricostruire</i>	74
2.1 Per una cultura di genere.....	74
2.2 Perché serve un'educazione di genere?	78
2.3 Politiche educative: normative istituzionali europee e italiane	86
2.4 Pedagogia di genere: tra teoria e prassi.....	97
2.5 Educare al genere: tre linee d'azione per il lavoro sul campo.....	108
2.6 Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta	118
<i>3</i> <i>I Centri Antiviolenza: fare rete, cura e politica</i>	128
3.1 La storia dei centri antiviolenza.....	128
3.2 Uscire dalla spirale della violenza: il lavoro di counselling nei Centri	139
3.3 Piano strategico nazionale sulla violenza maschile contro le donne	148
3.4 Associazione "D.i.Re. Donne in Rete contro la violenza".....	156
3.5 I Centri antiviolenza in Italia.....	164
<i>Conclusione</i>	171
<i>Bibliografia</i>	174

Introduzione

Mi piace pensare a questo elaborato come ad una fotografia che cattura un momento ben definito del mio personale percorso di crescita, cominciato non molto tempo fa e di cui immagino e spero di non vederne mai la fine. Il percorso a cui mi riferisco è quello relativo alla riflessione attorno ad alcune tematiche sociali ed educative, le quali mi hanno sempre toccato nel profondo e che mi hanno portata a comprendere la circolarità della relazione tra i processi interiori e le dinamiche sociali e relazionali. Ho iniziato ad interessarmi agli Studi di Genere, quando ho capito che era da lì che bisognava partire per poter comprendere violenze e soprusi. Avvicinandomi a questi studi, ai femminismi e alla loro storia, ho compreso come la violenza di genere, di cui si stente tanto parlare ultimamente, non è altro che la punta dell'iceberg di un fenomeno molto più ampio, sistemico, con radici profonde e complesse da estirpare. Per questo nasce il presente elaborato, dalla necessità di analizzare e comprendere cosa si insinua alla base delle violenze e discriminazioni di genere, tanto da farle rientrare nella sfera della "normalità", a cui assistiamo ogni giorno o peggio ancora, subiamo. Un altro obiettivo che mi sono posta scrivendo questo documento, è quello di trovare nella pratica educativa uno strumento utile non solo a comprendere tali fenomeni ma, soprattutto, in grado di decostruire la narrazione di stereotipi e pregiudizi per favorire una società inclusiva che sappia veramente promuovere le differenze per garantire pari opportunità e prevenire ogni forma di violenza basata sul genere.

L'elaborato si sviluppa in tre capitoli: nel primo capitolo ho preso in esame le cosiddette "*Questioni di genere*" riprendendo il termine dalla famosa opera della studiosa Raewyn Connell. Ho cercato di fare un po' di chiarezza riguardo al termine genere, chiarendo

come esso ruoti attorno a al temine sesso, appartenente alla dimensione biologica e al termine genere stesso, appartenente alla dimensione socio – culturale. Per questo, il genere non si riferisce alla differenza biologica e quindi sessuale tra maschi e femmine in sé per sé, ma piuttosto al fatto che, sul dato biologico la società costruisce tutta una serie di distinzioni che sono di ordine culturale e hanno profonde connessioni con le strutture sociali e si riflettono nella psiche e nei comportamenti del singolo individuo. In merito a quanto detto, acquista particolare importanza il concetto di socializzazione di genere, attraverso la quale gli individui apprendono le aspettative associate dalla cultura al loro sesso per poi metterle in pratica e riversarle nella società stessa. A seconda che un individuo nasca maschio o femmina, riceverà una socializzazione diversa che va a confermare i modelli culturali prevalenti nella società e degli stereotipi associati al sesso biologico. La socializzazione di genere inizia per questo molto presto, ancora prima della nascita di un individuo e, durante tutto il periodo della sua crescita, viene rinforzata costantemente dalle varie agenzie di socializzazione, prima fra tutte la famiglia. Dunque, la differenza biologica tra i due sessi, attraverso la socializzazione di genere, andrà a definire la differenza dei ruoli di genere socialmente e storicamente determinati: il ruolo femminile dedito agli altri, alle relazioni e alla realizzazione all'interno della sfera domestica; mentre quello maschile, si costruisce all'esterno della famiglia, nella società e nel lavoro che ne rafforzano il prestigio e potere. Questa opera di socializzazione ai ruoli di genere, viene mantenuta nelle pratiche e discorsi quotidiani e soprattutto, viene continuamente rafforzata dagli stereotipi di genere. Dai dati presi in esame, presentati nell'elaborato, emerge chiaramente come, le differenze biologiche, si trasformano in disuguaglianze sociali creando un accesso differenziato alle risorse e opportunità sociali a seconda che un individuo nasca maschio o femmina. Le diverse società nel tempo hanno quindi interpretato le differenze uomo/donna, maschile/femminile, per costruire le loro

organizzazioni sociali, in cui il culturale apparteneva al maschio, e il riproduttivo alla femmina, secondo logiche di superiorità/inferiorità. Di conseguenza nella storia umana, per millenni, e tuttora in molte parti del mondo, gli individui costruiscono rapporti tra i sessi asimmetrici, legittimando quindi nel tempo rapporti di potere impari tra uomini e donne. Questi rapporti di potere, rafforzati socialmente attraverso una socializzazione di genere impregnata di stereotipi, gettano le basi per un fenomeno brutale come la violenza di genere. Per questo quando si parla di violenza degli uomini contro le donne si fa riferimento alla sua natura strutturale, endemica, perché è la società stessa a legittimarla, a renderla un suo prodotto culturale. Nel secondo capitolo ho scelto di trattare il tema dell'educazione di genere come antidoto alle disuguaglianze sociali e strumento di prevenzione della violenza di genere. Il capitolo si apre con una citazione: «[...] *Mettendo fine all'onnipotenza degli stereotipi sessuali, si è aperta la strada al gioco dei possibili*». Questo “possibile” sta alla base di qualsiasi teoria o pratica che voglia definirsi educativa. Promuovere una cultura di genere significa aprirsi al possibile, significa riuscire a valorizzare le differenze tra maschile e femminile e all'interno delle categorie stesse. Educando e socializzando bambini e bambine, ragazzi e ragazze al rispetto delle differenze, che sono anche di genere, apre quella strada del possibile e rompe le gabbie di stereotipi e pregiudizi per lasciare spazio alla libertà di scelta, di scoperta, di realizzazione del proprio essere. Non a caso, negli ultimi anni si è sentita sempre più forte, l'esigenza di mettere in atto pratiche educative per contrastare stereotipi di genere, discriminazioni e violenza sulle donne. Proprio perché, attraverso un'educazione di genere progettata e pensata, è possibile costruire percorsi “su misura” finalizzati a evitare il sedimentarsi e il consolidarsi degli stereotipi legati all'identità di genere, ai ruoli e alle relazioni di genere, e promuovere la costruzione individuale del soggetto, riconosciuta nella sua infinità processuale. È possibile impostare e praticare un'educazione di genere

che sappia dare spazio al possibile, coinvolgendo non solo bambini/e, ragazzi/e ma anche gli adulti: genitori, insegnanti, medico di famiglia, educatori, perché il genere riguarda tutti e tutte. È possibile creare un percorso educativo che sappia contrastare disuguaglianze e violenze e che sappia promuovere una cittadinanza più attiva e inclusiva: partendo da sé, dalla propria percezione del mondo e di sé stessi, andando ad illuminare ciò che nella storia è stato sempre rimosso e infine a rendere le nostre categorie meno rigide e deterministiche.

Il terzo e ultimo capitolo è dedicato ai Centri antiviolenza, alla loro storia, metodologia e principi fondanti. Ho scelto di dedicare parte del mio progetto di tesi ai Centri, innanzitutto perché li ho vissuti in prima persona grazie all'esperienza di tirocinio universitario e poi come operatrice volontaria. Un altro fattore che ha motivato questa scelta, è il ritenere i Centri antiviolenza dei luoghi di cura e ogni luogo di cura è un luogo educativo. I Centri antiviolenza non sono solo luoghi di sostegno per donne che subiscono la violenza maschile, sono anche luoghi politici ed è proprio grazie all'esperienza all'interno dei Centri che ho compreso appieno l'espressione *"il personale è politico"*. Il lavoro che svolgono le operatrici antiviolenza insieme alle donne che scelgo di rivolgersi a un Centro è un lavoro di consapevolezza, dove si cresce insieme, è un dare e un ricevere circolare, non lineare. L'empowerment che le operatrici cercano di tirar fuori alle donne accolte lo ricevono di conseguenza. I Centri antiviolenza sono delle realtà importanti, rappresentano la prima risposta concreta al fenomeno della violenza di genere, sono nati grazie ai movimenti delle donne, sono per le donne e si attivano per loro, per rendere visibile un fenomeno, quello della violenza degli uomini contro le donne, che almeno una donna su tre subisce ogni giorno.

PRIMO CAPITOLO

1 Questioni di genere

1.1 Il Genere: relazione e potere

“[...] Il genere. Segnatamente, ci porta a riflettere su due questioni di fondo. La prima potrebbe essere formulata in questi termini: maschi e femmine si nasce oppure si diventa? In altre parole, maschi e femmine sono diversi per natura o imparano a esserlo grazie ai processi e alle pratiche sociali? La seconda ha a che vedere con il significato dell’essere maschi o, viceversa, femmine nella società contemporanea. Posto infatti che, come suggerisce [...] il processo di differenziazione secondo l’appartenenza sessuale, rappresenta un fondamentale criterio di organizzazione di vita sociale – base per la formazione del sé, regola per l’interazione e, come vedremo, asse portante delle istituzioni – cosa ne consegue per le chances di vita di uomini e donne? [...]”¹

Negli ultimi anni si sente moltissimo parlare di genere e in molti modi diversi. Il problema è che spesso se ne parla in maniera superficiale e restrittiva, talvolta confondendolo o sostituendolo con il termine sesso, o declinandolo esclusivamente alla “questione femminile” e per questo, viene considerato da molti un concetto che interessa prioritariamente la condizione di subordinazione che vivono le donne rispetto agli uomini. Perciò, prima di tutto, occorre fare un po' di chiarezza e capire a cosa si fa riferimento quando si parla di genere. Innanzitutto, il termine genere viene dal greco *Genos* = specie, razza e indica i tratti sociali e culturali che danno significato al sesso. Non a caso, le questioni di genere ruotano attorno a due termini principali: il termine sesso, appartenente alla dimensione biologia e il termine genere, appartenente alla dimensione socio-culturale. Nello specifico il termine sesso permette di classificare gli individui in base ai loro caratteri riproduttivi: maschi e femmine hanno caratteristiche anatomiche e biologiche diverse e ciò è legato al sistema di riproduzione sessuale della specie umana

¹ ZANFRINI L., *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, Zanichelli, Bologna, 2011, p. 80.

che prevede due forme distinte. La componente sessuale rappresenta perciò, la connotazione fondativa della nostra identità, la prima differenza su cui si innestano tutte le altre. Quando parliamo di genere invece, non ci riferiamo alla differenza biologica tra maschi e femmine in sé e per sé, ma al fatto che, sul dato biologico, la società costruisca tutta una serie di distinzioni che sono di ordine culturale e hanno profonde connessioni con le strutture sociali e si riflettono nella psiche e nei comportamenti del singolo. Il genere designa il sesso non nella sua stretta connotazione biologica, ma in quanto al sesso di appartenenza è attribuito un complesso culturale².

“Il concetto di genere si riferisce ai modi in cui le società definiscono nello spazio e nel tempo la (le) femminilità e la (le) maschilità”³.

Dunque il genere rappresenta l’esito dell’elaborazione sociale della differenza sessuale. In altre parole: se alla nascita il mio corpo avrà una vagina, sarò definita femmina e addestrata a comportarmi da femmina per diventare donna:

“Donna non si nasce ma si diventa”⁴.

Al contrario, se alla nascita avrò un pene, sarò definito maschio e addestrato a comportarmi da tale per diventare uomo. Le differenze di sesso e genere hanno iniziato ad essere problematizzate, a non essere più lette come un qualcosa di ovvio e naturale soprattutto dalle scienze umane e dai movimenti femministi. Storicamente il concetto di

² Cfr. DUCCIO D., GIUSTI M., IORI V., MAPELLI B., PIUSSI A., ULIVIERI S., *Con voce diversa pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini Studio, Milano, 2001.

³ ABBATECOLA E., STAGI L., *Pink is the new black Stereotipi di genere nella scuola della prima infanzia*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2017, p.44.

⁴ Cfr., DE BEAUVOIR S., *Il secondo sesso*, Il saggiaiore, Milano, 1948.

genere nasce in ambito femminista, in particolare il pensiero della differenza sessuale affonda le sue radici prima degli anni Ottanta, grazie al contributo di due autrici: Virginia Woolf ed Edith Stein. Negli anni Venti e trenta Virginia Woolf (1882-1941) compie le prime riflessioni riguardo le differenze di genere; apre con le sue scritture una critica alla cultura dell'emancipazione, secondo cui le donne dovevano prendere a modello il modo di pensare degli uomini per farsi accettare. La Woolf invece, stimolò le giovani scrittrici a scrivere in quanto donne e a esprimere una differenza di cui essere orgogliose. Mentre, da una prospettiva ben diversa, Edith Stein (1891-1942) nota più per i suoi studi fenomenologici che per le ricerche sulla formazione femminile, prefigura una critica all'omologazione delle donne al mondo maschile e esalta una valorizzazione dell'identità femminile: Le donne sono esseri umani completi⁵. La prima a introdurre in ambito scientifico il termine *gender* fu l'antropologa e femminista americana Gayle Rubin in uno scritto del 1975 – *The Traffic in Women* – in cui l'autrice presenta per la prima volta il concetto di *sex/gender system* per indicare l'insieme dei processi, adattamenti e modalità di rapporti, con i quali ogni società trasforma la sessualità biologica in prodotti dell'attività umana e organizza la divisione dei compiti tra gli uomini e le donne⁶. L'aspetto sessuale biologico viene, secondo l'autrice, trasformato in un sistema – *sistema di genere* – su cui si basa l'oppressione e la subordinazione sociale delle donne. Dunque il genere viene riconosciuto come fattore primario del manifestarsi di rapporti di potere, in quanto, la maggior parte degli ordini di genere privilegia gli uomini a scapito delle donne. Ma, come evidenzia la sociologa Raewyn Connell⁷, le questioni di genere riguardano tanto gli uomini quanto le donne. Per questo, il concetto di genere, a differenza

⁵ *Ivi.* p. 55.

⁶ *Cfr.*, PICCONE STELLA S., SARACENO C., *Genere. La costruzione sociale del maschile e del femminile*, il Mulino, Bologna, 1996.

⁷ *Cfr.*, CONNELL R., *Questioni di genere*, il Mulino, Bologna, 2006.

di quello di condizione femminile, non si limita a segnalare un'esperienza di subordinazione/oppresione delle donne, ma pone al centro la questione della costruzione sociale del genere stesso, da questo ne deriva che, la condizione femminile non possa venire analizzata, né risolta, senza considerare anche quella maschile. Il genere è indubbiamente figlio del movimento e del pensiero femminista, non a caso, la moderna ricerca sul genere ha preso avvio dal movimento delle donne per l'uguaglianza di genere; in quanto si riconosce che l'origine culturale e sociale dell'identità maschile e femminile, deriva non tanto da una presa d'atto neutrale di una realtà sessuata, quanto dalla constatazione di uno squilibrio al suo interno. Ma non mira, tuttavia, a diventare una lente d'ingrandimento puntata sulla sola condizione femminile. Il distinguere il dato biologico dal suo significato socio-culturale ha perciò generato negli anni, una serie di riflessioni sulla natura e sulle origini di differenze e disuguaglianze storiche tra uomini e donne ma distinguere i concetti di sesso e genere non significa porli in netta contrapposizione:

“Essi sono concetti strettamente correlati e interdipendenti perché traducono la dimensione dell'essere donna e uomo: quella biologica e socio-culturale”⁸.

Di fatto, come ci suggerisce anche la tradizione antropologica e la vastissima documentazione che negli anni ha accumulato: la natura umana che noi tutti percepiamo è plasmata dalla cultura e dal contesto storico di riferimento⁹. L'antropologo Marcel Mauss già alla fine degli anni Venti sostenne che per comprendere l'essere umano nella sua totalità, occorre tenere in considerazione la componente biologica, psicologica e socioculturale. Di fatto quando parliamo solo di natura per definire il binomio

⁸ RUSPINI E., *Le identità di genere*, Roma, Carrocci, 2009, p.18.

⁹ Cfr., FORNARI S., *Genere e modelli educativi voci dal mondo dell'educazione e dei servizi*, Pacini, Pisa, 2017.

maschile/femminile stiamo sia negando la storia, sia rendendo universale la realtà che personalmente conosciamo. Più recentemente, la studiosa Raewyn Connell in *“Questioni di genere”*, evidenzia che con il termine genere si identifica oggi non solo il carattere socialmente costruito delle differenze di genere tra uomini e donne ma anche il fatto che il maschile e il femminile si costruiscono reciprocamente in un sistema di relazioni:

*“Non possiamo pensare all’essere uomo o donna come a una condizione stabilita dalla natura. Allo stesso tempo, però, non dovremmo nemmeno considerarla una condizione che viene imposta dall’esterno, dalle norme sociali o dalla pressione delle autorità. Sono le persone stesse a costruirsi come maschili o femminili”*¹⁰.

A sostegno di tale tesi troviamo anche il moderno orientamento post- strutturalista, secondo il quale, il genere non può essere ridotto ad un atto volontaristico: essere uomini o donne è un processo che si realizza nelle diverse realtà sociali in cui i soggetti si trovano ad agire, e tale identità viene ad essere consolidata attraverso aspetti materiali (portamento, dimensioni corporee, modo di parlare) e aspetti simbolici (discorsi, classificazioni e categorie). La nostra appartenenza ad una categoria sessuale e le connotazioni di genere ad essa associate sono un’identità “incorporata” che continuamente realizziamo e riversiamo sul mondo. Il genere dunque, in quanto prodotto appreso e attuato è anche dinamico e avendo una radice sociale, cambia a seconda del periodo storico e la cultura di riferimento. L’essere uomo e l’essere donna, che rappresentano le due possibilità identitarie comunemente legittimate, sono frutto di un divenire storico sempre dinamico e mai statico. Di fatto termini come "maschile" e "femminile" sono mutevoli: esiste una storia sociale per entrambi e i loro significati

¹⁰ *Ivi.*, p. 40.

cambiano radicalmente a seconda dei confini geografici e politici e delle implicazioni culturali. È senz'altro rilevante notare quanto i termini "femminile" e "maschile" siano universalmente ricorrenti, ma è bene ricordare che la loro ricorrenza non è indice di uniformità: è indice, piuttosto, dell'elevata articolazione sociale del termine, che dipende proprio dalla sua ripetizione, e la ripetizione è una dimensione della struttura performativa del genere. Ne consegue che i termini "maschile" e "femminile" non sono mai fissati una volta per tutte, ma fanno parte di un processo in cui vengono continuamente riformulati¹¹.

*“Caratteristica del genere è che esso è un dispositivo variabile (dal punto di vista storico e geografico), contrastivo (dato che un genere si definisce in opposizione all’altro), relazionale (si circoscrive nell’interazione con gli altri e le altre) e scalare (dato che possiamo definire una donna più femminile di un’altra o un uomo più virile di un altro). Le differenze di genere, poi, non essendo date ma socialmente costruite, sono sottoposte a processi discorsivi che le mantengono, riproducono, trasformano o che le creano. Il genere non è quindi un oggetto, ma un processo continuo di produzione e riassetamento di schemi socio-culturali”*¹².

Per questo, il genere, anche nelle sue forme più elaborate e astratte è sempre un “risultato”: rappresenta qualcosa che si fa nella vita sociale, non è qualcosa che esiste prima della vita sociale stessa, o al di fuori di essa. All’interno di ogni società troviamo un proprio ordine di genere composto dalle relazioni di genere che la vanno a definire e a caratterizzare¹³. Il genere ha così svelato l’esistenza di un ordine nel quale le differenze si fanno gerarchia a giustificazione dei rapporti di potere. Il rapporto tra genere e potere è infatti interscambiabile. L’ordine di genere è invisibile e naturalizzato, i regimi di genere vigenti nelle diverse culture e istituzioni di solito corrispondono all’ordine di

¹¹ Cfr., BUTLER J., *Fare e disfare il genere*, Mimesis, Milano, 2014.

¹² BRUGIO G., *“Pedagogical Lexicon”*, in “<<Education Sciences & Society>>”, 6, 2, p. 183.

¹³ Cfr., CONNELL R., *Questioni di genere*, il Mulino, Bologna, 2006.

genere presente in quella società, ossia il complesso dei modelli culturali e delle pratiche umane che concorrono a definire le femminilità e le maschilità e a regolare le relazioni di potere tra uomini e donne. La presa di coscienza del costrutto di genere ha di fatto modificato il nostro sguardo sulla società e ha reso visibili rapporti di dominazioni prima invisibili come il patriarcato e l'eteronormatività. Le differenze riproduttive, utilizzate per fondare un'opposizione dicotomica di caratteri, predisposizioni, aspetti psicologici e comportamentali, finalizzata a realizzare e perpetuare, nella maggior parte dei casi, un rapporto di potere e una gerarchia di ruoli. La norma di genere è rappresentata da questo binarismo rigido e stereotipato. Come hanno osservato Abbatecola e Stagi¹⁴, tutto ciò ha degli effetti concreti sulle nostre vite, l'ordine di rappresenta un importante principio organizzatore della nostra società che va ad influenzare:

- L'organizzazione del lavoro familiare (chi si occupa del lavoro domestico e di cura e chi fa che cosa);
- Le caratteristiche del mercato del lavoro (chi accede a certi lavori e carriere, chi ha maggiore probabilità di trovare o perdere lavoro, chi guadagna di più, a chi vengono affidate certe mansioni);
- La cultura del lavoro all'interno delle organizzazioni (la strutturazione degli orari, e i criteri di affidamento di incarichi, mansioni e promozioni);
- I tempi della società (gli orari delle scuole e delle riunioni scolastiche);
- Il tipo di Welfare-State (quali servizi e per chi);
- L'organizzazione dello spazio pubblico (presenza dei campi da gioco);

¹⁴ Cfr., ABBATECOLA E., STAGI L., *Pink is the new black Stereotipi di genere nella scuola della prima infanzia*, Rosenberg & Selier, Torino, 2017.

- La regolamentazione formale e/o simbolica della sessualità e della violenza di genere (interventi in materia di prostituzione, violenza sessuale e omo-trans-fobia, sanzioni sociali e meccanismi di creazione dello stigma).

Il genere, da intendersi come processo, produce non solo identità, ma definisce anche i criteri di esclusione ed inclusione, modifica le traiettorie biografiche delle persone, influenzando preferenze, come per esempio i corsi di studi, *favorisce* meccanismi di esclusione e auto-esclusione rispetto a lavori, famiglia o settori del mercato non considerati consoni all'uno o all'altro genere.

Per concludere, come afferma Sartori¹⁵, la categoria del genere ha consentito di superare l'innatismo che giustificava da sempre l'esclusione delle donne, svelandone la sua costruzione sociale; di dare il via ad un'analisi sessuata della realtà che ha promosso di far uscire la componente femminile dall'invisibilità presunta; di far emergere la disuguaglianza di maschi e femmine nei diversi campi in cui si manifestano. Il genere diventa quindi una categoria interpretativa fondamentale per far emergere disuguaglianze tra maschie e femmine e superarle. La condizione sociale degli uomini e quella delle donne vanno sempre analizzate in modo congiunto, perché l'una è definita in rapporto all'altra, seppure – questa è la denuncia del femminismo – secondo un ordine gerarchico che avvantaggia il maschile. Solo in questo modo è possibile riuscire a cogliere il carattere duplice e sessuato della vita sociale, quindi delle disuguaglianze e perciò offrirne nuove chiavi di lettura e interpretazione¹⁶.

¹⁵ Cfr., SARTORI F., *Differenze e disuguaglianze di genere*, il Mulino, Bologna, 2009.

¹⁶ Cfr., ZANFRINI L., *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, Zanichelli, Bologna, 2011.

1.2 La socializzazione del genere

*“Gli uomini e le donne sono, è ovvio, diversi. Ma non sono così diversi come il giorno e la notte, la terra e il cielo, lo yin e lo yang, la vita e la morte. Dal punto di vista della natura gli uomini e le donne sono più simili gli uni alle altre che a qualsiasi altra cosa – alle montagne, ai canguri o alle palme da cocco. L’idea che siano diversi tra loro più di quanto ciascuno di essi lo è da qualsiasi altra cosa deve derivare da un motivo che non ha niente a che fare con la natura”*¹⁷.

La socializzazione consiste nella trasmissione della cultura caratterizzante una società, ossia di valori, sistemi simbolici e norme, mediante l'educazione della persona finalizzata al suo adeguato inserimento in strutture e reti di relazioni sociali, come la famiglia, la scuola e il lavoro. La socializzazione rappresenta quel processo che fa dell'individuo un membro a pieno titolo di una società o di un gruppo, attraverso indicazioni e precetti su come ci si aspetti che si comporti e attraverso sanzioni quando questi devia dal percorso progettato. L'esito di questo processo, è l'interiorizzazione da parte del soggetto di norme, valori e il patrimonio culturale della società. In particolare, l'espressione “socializzazione di genere” indica la costruzione sociale del genere, attraverso un percorso che istruisce fin dalla nascita un individuo su ciò che la società si aspetta da lui o lei a seconda del suo essere riconosciuto come maschio o femmina¹⁸. Per tanto, attraverso la socializzazione di genere – definita anche differenziata – le donne e gli uomini apprendono le aspettative associate dalla cultura al loro sesso, le quali andranno poi ad incidere, sugli atteggiamenti sociali e politici, sul modo in cui stabiliscono e intrattengono relazioni e sul concetto di

¹⁷ PICCONE STELLA S., SARACENO C., *Genere La costruzione sociale del femminile e del maschile*, il Mulino, Bologna, 1996, p. 7.

¹⁸ Cfr., GHIGI R., *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, il Mulino, Milano, 2021.

sé¹⁹. Di fatti, l'identità di genere, come sottolinea Grazia Pirulla²⁰, è un'identità sociale che serve per definire noi stessi e gli altri, per dare senso alle azioni, atteggiamenti e alle qualità degli esseri umani. In particolare l'identità di genere è la percezione sessuata di sé e del proprio comportamento, che si acquisisce nel corso degli anni e si sviluppa lungo l'intero arco di vita di una persona, traendo contenuti, ridefinizioni e nuove espressioni dalle tappe biografiche fondamentali. L'identità di genere, non è solo una condizione che si connota statisticamente come uno specifico una volta per tutte, ma rappresenta un processo formativo che si costruisce e modifica lungo tutto l'arco della vita di un individuo. Questo processo del "diventare" uomini o donne, sulla base dell'appartenenza al sesso maschile o femminile, e del rapportarsi all'altro da sé, comporta una presa di consapevolezza dell'identità e della differenza, ma tale consapevolezza, è progressivamente modificata e modificabile dalle situazioni, dagli incontri, dalle esperienze, dai condizionamenti sociali e culturali, dai rapporti affettivi e dagli eventi significativi di ogni autobiografia di genere²¹. Nascere donne o uomini significa possedere attributi sessuali specifici e differenziati e da tale differenza biologica ne consegue una socializzazione differenziata a seconda dei modelli culturali prevalenti nella società e degli stereotipi associati al sesso biologico: le ragazze impareranno a diventare donne, i ragazzi uomini. Si diventa donne e uomini attraverso un processo di socializzazione accuratamente e sapientemente differenziato per i generi, secondo un modello rigidamente binario. Tale processo, come ci ricorda Elena Gianini Belotti²² nel suo famoso libro *"Dalla parte delle bambine"*, inizia ancora prima della nascita di una

¹⁹ Cfr., LOMBARDI L., *Società, culture e differenze di genere. Percorsi migratori e stati di salute*, Franco Angeli, Milano, 2005.

²⁰ Cfr., PIRULLA G., *C'è differenza identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*. Franco Angeli, Milano, 2013.

²¹ DEMETRIO D., GIUSTI M., IORI V., MAPELLI B., PIUSSI A., ULIVIERI S., *Con voce diversa Pedagogia e differenza sessuale e di genere.*, Guerini Studio, Milano, 2001, p.58.

²² Cfr., GIANINI BELOTTI E., *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano, 1973.

persona, attraverso un gioco di aspettative: comunemente, nella nostra società, a una femmina vengono associati il concetto di bellezza, il colore rosa, delicatezza e obbedienza; a un maschio si tende ad abbinare il colore azzurro, il concetto di forza e aggressività.

“Le radici della nostra individualità sono profonde e ci sfuggono perché non ci appartengono, altri le hanno coltivate per noi, a nostra insaputa. La bambina che a quattro anni contempla estatica la propria immagine allo specchio, è già condizionata a questa contemplazione dai quattro anni precedenti, più nove mesi in cui è stata attesa e durante i quali si approntavano gli strumenti atti a fare di lei una femmina il più possibile simile a tutte le altre”²³.

Gianini Belotti²⁴ evidenzia come, la cultura alla quale apparteniamo, come ogni altra cultura, si serve di tutti i mezzi a sua disposizione per ottenere dagli individui dei due sessi il comportamento più adeguato ai valori che le preme di conservare e trasmettere. Attraverso la socializzazione di genere uomini e donne interiorizzano, per poi mettere successivamente in pratica, i ruoli di genere; ossia, l'insieme delle aspettative di comportamento associate alla femminilità e alla maschilità. Come per altre forme di socializzazione anche per quella di genere contano le molte agenzie di socializzazione come la famiglia, la scuola, le parrocchie, i mass media, la cultura popolare, gruppo sportivo, gruppo dei pari e molto altro ancora. Chiaramente, come affermano Abbatecola e Stagi:

²³ *Ivi.*, p.6.

²⁴ *Ibidem.*

“la socializzazione è rafforzata ogni qual volta i comportamenti vengono approvati o disapprovati”²⁵.

Bambini e bambine fin dalla tenera età ricevono una socializzazione molto differente sia all'interno della famiglia sia all'interno del contesto scolastico e sociale. La famiglia, essendo l'agenzia di socializzazione primaria, è il primo contesto entro la quale si apprendono i primi comportamenti di genere rispetto ai ruoli. Già dalla nascita i genitori descrivono diversamente le/i loro figlie/i, contornando la/il neonata/o di oggetti e colori sessuati e, anche a livello emotivo interpreteranno i suoi segnali in modo differente.

“movimenti del corpo, i gesti, la mimica, il pianto, il riso sono pressoché identici nei due sessi all'età di un anno o poco più mentre cominciano in seguito a differenziarsi. A questa età non è tanto evidente la maggior aggressività che si attribuisce ai maschi; sono aggressivi maschi e femmine; mentre più tardi però l'aggressività del bambino continuerà ad essere diretta verso gli altri, quella della bambina diverrà spesso autoaggressività.”²⁶.

Tutti questi comportamenti differenziati, che vengono adottati in funzione del sesso di una/uno neonata/o andranno ad influenzare il loro sviluppo. Sono molte le agenzie di socializzazione che forniscono informazioni e precetti all'individuo circa ciò che ci si aspetta da lui o lei. I messaggi di genere di ciascuna agenzia sono diversi e possono essere anche contrastanti e contraddittori. Per esempio, anche all'interno del contesto familiare i modelli di genere proposti dalla figura paterna e da quella materna possono essere divergenti, così come quelli di altri parenti. Un altro esempio è dato dalla televisione o dai mass media in generale, i quali possono fornire alcune informazioni su ciò che è

²⁵ABBATECOLA E., STAGIL., *Pink is the new black Stereotipi di genere nella cultura dell'infanzia*, Rossemberg & Sellier, Torini, 2017, p.53.

²⁶ Cfr., GIANINI BELOTTI E., *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano, 1973.

normale faccia o pensi un uomo o una donna: si pensi al dibattito sull'ipersessualizzazione dei corpi femminili. I mass media proliferano di immagini di donne cariche di erotismo, in pose sessualizzate e sensuali, riducendo in questo modo il corpo femminile ad un mero oggetto di desiderio sessuale maschile:

*“ L'influenza che i mass media e in particolare la televisione possono avere sui soggetti assume connotazioni etiche rilevanti, soprattutto nel caso dei minori, la cui esperienza televisiva sembra essere già piuttosto consistente prima dell'impatto con il mondo scolastico, prima cioè che altre agenzie di socializzazione possano costituirsi come guide critiche e alternative rispetto alla televisione e prima che essi possano compiere valutazioni sulla base di conoscenze dirette ed esperienze personali”*²⁷.

Le nostre identità sono elaborate anche attraverso i prodotti culturali e se un mezzo di comunicazione di massa veicola una rappresentazione del genere femminile legata a un ruolo sessuale degradato o che ledono la sua dignità, i comportamenti di entrambi i sessi ne rimarranno sicuramente influenzati. Riguardo l'oggettivazione del corpo femminile risulta interessante l'osservazione di Bourdieu nella sua famosa opera *“il dominio maschile”*:

*“Le donne esistono innanzitutto per e attraverso lo sguardo degli altri, cioè in quanto oggetti accoglienti, attraenti, disponibili. Da loro ci si attende che siano “femminili”, cioè sorridenti, simpatiche, premurose, sottomesse, discrete, riservate se non addirittura scialbe. E la pretesa “femminilità” non è spesso altro che una forma di compiacenza nei confronti delle attese maschili, reali o supposte, soprattutto in materia di esaltazione dell'ego”*²⁸.

²⁷ PIRULLA G., *C'è differenza, identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*, Franco Angeli, Milano, 2013, p. 179.

²⁸ BOURDIEU P., *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano, 2009 (prima edizione Feltrinelli 1998), p. 80.

Mentre la studiosa Rossella Ghigi, all'interno della sua opera – *Fare la differenza educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*²⁹ – presenta una serie di ricerche socio-semiotiche che hanno mostrato come la costruzione del genere nei messaggi pubblicitari avvenga secondo una stratificazione complessa dei significati: il sociologo Ervin Goffman notava già negli anni Settanta, che le femmine rispetto ai maschi, vengono rappresentate in posture che richiedono protezione; mentre la psicologa Renata Metastasio ha invece condotto una sistemica raccolta di pubblicità televisive rivolte ai giocattoli per la prima infanzia. Quello che emerge dalla ricerca è che le bambine sono numericamente meno rappresentate rispetto ai bambini, il colore dominante nelle pubblicità rivolte a loro è il rosa e la voce fuoricampo è prevalentemente maschile; se il giocattolo è per bambini invece, le musiche sono più movimentate e rapide, la voce è più aggressiva e incisiva, le ambientazioni sono più frequentemente esterne rispetto all'ambientazione più calma, richiamante il luogo domestico, nelle pubblicità in cui è presente una bambina³⁰. La pubblicità risulta essere particolarmente incisiva nel processo di socializzazione mediatica infantile, perché è molto amata dai bambini, per una serie di caratteristiche che le sono peculiari: la ripetitività (ai bambini piace ritrovare le cose che già conoscono); la brevità temporale (che si adatta bene ai tempi di attenzione infantili); la familiarità e riconoscibilità delle situazioni rappresentate; la semplicità del messaggio verbale e iconico; l'attrattiva dei modelli proposti (che facilita un'identificazione con i protagonisti degli spot) e l'attrattiva del prodotto stesso³¹. La pubblicità veicola precise indicazioni su come occorre parlare, vestirsi, comportarsi e giocare in quanto maschi e in

²⁹ Cfr., GHIGI R., *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, il Mulino, Milano, 2021.

³⁰ *Ivi.*, p. 22.

³¹ Cfr., ULIVIERI S., *Corpi violati e condizionamenti educativi e violenze di genere*, Franco Angeli, Milano, 2017.

quanto femmine. Gli spot pubblicitari sono un chiaro esempio di socializzazione al genere, in quanto, attraverso di essi, maschi e femmine apprendono le rispettive aree di competenza e i ruoli che dovranno assumere una volta raggiunta l'età adulta. Oltre al mondo dei mass media, televisione e pubblicità, troviamo anche l'intero mondo dei giocattoli che veicola precisi messaggi. Bambole e automobiline sono prefigurazioni di ambiti sociali: per i bambini troviamo tutta una vasta gamma di giocattoli che varia da, armi-giocattolo (spade, pistole, fucili) a costruzioni, automobili, palloni; per le bambine troviamo invece bambolotti, trucchi, braccialetti, castelli e fashion-dolls (Barbie, Braz, Lol). Giocattoli che suggeriscono due universi distinti: uno collaborativo, dinamico/aggressivo per i maschi; e un altro fatto di tenerezza, toilettatura e tranquillità per le femmine. Se ci soffermiamo un attimo ad analizzare i giocattoli proposti alle bambine, possiamo notare come essi siano funzionali principalmente a due scopi; i bambolotti ad alimentare il "senso materno", le fashion-dolls, trucchi e gioielli fungono invece da modelli di identificazione. Alla base c'è l'idea che le bambine non vogliano solo bambole da curare, ma anche nuovi modelli femminili nei quali identificarsi. Come scrive Gianini Belotti³², i negozianti sanno benissimo che chi acquista un giocattolo da regalare tiene sempre presente il sesso del bambino per quanto esistano, dei giocattoli neutri, neppure il genitore più ansioso di seguire le inclinazioni del figlio, nella scelta dei giocattoli, acconsentirà ad acquistare un fucile mitragliatore per la bambina o un servizio di piatti e bicchieri per un maschietto. Gli sarà impossibile, lo vivrà come un sacrilegio³³. Per questo, già nella prima infanzia, i bambini imparano a chiedere i giocattoli "giusti", consapevoli che quelli "sbagliati", cioè quelli non rispettano gli stereotipi dei ruoli, saranno negati nella quasi totalità dei casi. Maschi e femmine differiscono non solo nella

³² Cfr., GIANINI BELOTTI E., *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano, 1973.

³³ *Ivi.*, pp. 87-88.

scelta dei giochi, ma anche nello stile ludico: maggiore aggressività, sforzo muscolare e maggiore azione nei maschi; preponderanza all'aggressione verbale, stabilità, predilezione per riti e cerimoniale nelle femmine. Nessuno può negare che queste differenze esistano, sono chiare e visibili; basta osservare un gruppo di bambini che giocano per rendersene subito conto. Spesso, come abbiamo più volte evidenziato, si ricorre erroneamente al richiamo della biologia per spiegare tale differenza ma, una spiegazione più plausibile va ricercata nel sociale o nell'educazione:

“ La riduzione forzata dell'aggressività operata con mezzi capillari sulla bambina la obbliga a scegliere nel gioco modi di espressione che vengano accettati. Il gruppo stesso delle bambine funge da controllore, una bambina fortemente aggressiva viene emarginata ”³⁴.

Le aspettative del gruppo sociale e della cultura di appartenenza diventano oggetto di pratiche educative e di socializzazione strettamente collegate al loro sesso: nei bambini sono, ad esempio, generalmente più tollerati comportamenti poco condiscendenti rispetto alle bambine da cui ci si aspettano comportamenti più docili. I ragazzi sono ritenuti più aggressivi, più forti, da loro ci si aspetta l'aspirazione alla realizzazione personale mediante qualità come l'indipendenza, il rischio e l'audacia; d'altra parte, le bambine sono percepite come più deboli, docili, inclini all'ascolto e al lavoro di cura. Queste percezioni si riflettono nei comportamenti dei genitori che regaleranno giocattoli differenziati per sesso; incoraggeranno figli e figlie a partecipare ad attività connotate da specifici caratteri di genere: per esempio, ai ragazzi vengono con più probabilità assegnati compiti che hanno a che fare con la riparazione e manutenzione della casa e con l'acquisizione di abilità al di fuori dell'ambiente domestico; le ragazze sono invece

³⁴ *Ivi.*, p.95.

maggiormente chiamate a collaborare nelle attività di pulizia, bucato e preparazione dei pasti. Fin dall'infanzia, quindi, le ragazze sono state – e sono tuttora, sebbene in misura minore che in passato – preparate al matrimonio e al loro ruolo di cura (accudimento di figli e familiari); d'altra parte, i ragazzi sono sempre stati orientati all'indipendenza e all'impegno lavorativo per il mantenimento economico delle famiglie. Parallelamente le altre agenzie di socializzazione hanno rafforzato la costruzione dell'identità maschile e femminile lungo la stessa polarizzazione di genere. Come sottolinea Ruspini³⁵, la società si impegna in maniera intensa e persistente a perpetuare la polarizzazione sessuale e con lo stesso vigore si sforza di far coincidere l'appartenenza sessuale biologica ai ruoli e modelli di genere socialmente e culturalmente accettati e condivisi; ciò perché il genere rappresenta una potente variabile che permette la costruzione di un mondo “ordinato” nelle sfere della riproduzione e produzione sociale e che, dunque, è alla base della stessa capacità della società di sopravvivere. Questo aspetto è stato particolarmente indagato da Bourdieu³⁶, per cui all'origine dell'asimmetria di genere vi è un rapporto sociale gerarchico affermatosi storicamente, ovvero socialmente costruito. Il rapporto di dominio, secondo l'autore, è però mascherato grazie ad un rovesciamento completo delle cause e degli effetti, presentandosi così come un'applicazione indipendente dai rapporti di forza, come qualcosa di naturale e quindi legittimo:

³⁵ Cfr., RUSPINI E., *Le identità di genere*, Roma, Carrocci, 2009.

³⁶ Cfr., BOURDIEU P., *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano 2009 (prima edizione Feltrinelli 1998).

*La divisione tra i sessi sembra rientrare nell' "ordine delle cose", come si dice talvolta per parlare di ciò che è normale, naturale, al punto da risultare inevitabile. Essa è presente allo stato oggettivato, nelle cose [...], in tutto il mondo sociale e, allo stato incorporato, nei corpi, negli habitus degli agenti, dove funziona come sistema di schemi, di percezione, di pensiero e d'azione"*³⁷.

Il rapporto di dominio degli uomini sulle donne, è quindi una costruzione sociale naturalizzata, che si mantiene attraverso un continuo lavoro di costruzione e riproduzione delle strutture sociali e attraverso la parallela riproduzione di schemi di pensiero che impongono una definizione differenziata dei due generi al fine di produrre e riprodurre *"quell'artefatto sociale che è un uomo virile o una donna femminile"*³⁸. Le strutture sociali finiscono così con il concordare con le strutture cognitive, cioè con gli schemi di pensiero e di percezione con vengono osservate, proprio perché sono le stesse strutture sociali ad aver imposto quelle cognitive, le quali cambiano continuamente. In questo lavoro incessante (quindi storico) di riproduzione – sottolinea Bourdieu – contribuiscono sia i singoli agenti, tra cui gli uomini con armi come la violenza fisica e simbolica, sia le istituzioni come la famiglia, scuola, chiesa e stato³⁹. La continua riproduzione attraverso la socializzazione di determinati schemi di pensiero porta ad un inevitabile e inconsapevole adesione al dominio maschile da parte delle donne, questo è quello che Bourdieu chiama *"violenza simbolica"*. Gli schemi che si hanno a disposizione per percepirsi e valutarsi o, viceversa, per percepire e valutare i dominanti sono il prodotto dell'incorporazione dello stesso sistema di domini e; l'incorporazione di tali schemi di pensiero è così profonda che le donne fanno proprie le aspettative sociali (sottomissione,

³⁷ *Ivi.*, pp. 16-17.

³⁸ *Ivi.*, p.32.

³⁹ *Ivi.*, p. 45.

gentilezza, cura per la famiglia, maternità), inibendo quelle aspirazioni che non ci si aspetta dal loro genere.

“ Attraverso l’esperienza di un ordine sociale sessualmente ordinato e i richiami all’ordine espliciti che vengono loro rivolti da genitori, insegnanti e condiscipoli, a loro volta dotati di principi di visione acquisiti in esperienze analoghe del mondo, le ragazze incorporano, sotto forma di schemi di percezione e di valutazione difficilmente accessibili alla coscienza, i principi della visione dominante che le porta a trovare normale, o persino naturale, l’ordine sociale così com’è e ad anticipare in qualche modo il loro destino, rifiutando le carriere o i curricula da cui sono in ogni caso escluse, orientandosi verso quelli cui sono in ogni caso destinate”⁴⁰.

Se da un lato le donne sono le principali vittime di una socializzazione che tende a negarle e ad addestrarle alle virtù negative dell’abnegazione e del silenzio; dall’altro anche gli uomini sono vittime della rappresentazione dominante: l’uomo è costretto ad essere virile, ad allontanare da sé qualsiasi connotazione che possa risultare in qualche modo femminile in quanto, avrà sempre il dovere di affermare la sua virilità⁴¹.

Il messaggio che ne consegue, appare quindi abbastanza chiaro: maschi e femmine appartengono a due mondi diversi, con caratteristiche profondamente diverse e ruoli assolutamente non interscambiabili ma dipendenti. Possiamo ora concludere, affermando che la socializzazione di genere, come abbiamo compreso, e come afferma anche Grazia Pirulla⁴², è possibile grazie a due dati di fatto, la malleabilità delle pulsioni umane e il lungo periodo di dipendenza dei bambini. Il genere, rappresentando la rielaborazione sociale del dato biologico, consente a maschi e femmine di essere riconosciuti e riconoscere gli altri in base a simboli, immagini, gesti, modi di esprimersi, modi di

⁴⁰ *Ivi.*, p. 112.

⁴¹ *Ivi.*, pp. 61-62

⁴² *Cfr.*, PIRULLA G., *C’è differenza identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*, Franco Angeli, Milano, 2013.

apparire più o meno standardizzati; però allo stesso tempo esso condiziona e limita i soggetti all'interno di percorsi codificati, riducendo le opportunità di esprimere gusti, intenzioni, progetti, desideri che possono allontanarsi dai canoni stabiliti dalla società a cui si appartiene. Per questo, se la socializzazione di genere non è sottoposta al vaglio critico, può configurarsi come una pressione a conservare la tradizione e limitare le possibilità di sperimentarsi dei bambini e delle bambine.

1.3 Gli Stereotipi di genere

“Mi sembra interessante notare che nelle scienze umane si vada affermando un nuovo modo di interpretare la differenza seguendo l'ipotesi in base alla quale sulla diversità dei due sessi si sarebbe innestata una gerarchia di valori che ha assunto il comportamento, le motivazioni, l'organizzazione propri della nostra società del sesso maschile; e di converso ma in modo speculare avrebbe assunto il comportamento, le motivazioni, l'organizzazione propri della nostra società del sesso femminile, come un'incapacità, una mancanza, un fallimento rispetto a questa normalità maschile. Le donne si definiscono soprattutto in base alla propria capacità di prendersi cura delle cose e delle persone: ma queste capacità nel mondo sociale e nella costruzione dell'identità individuale sono svalutate, o non sono neanche viste“⁴³.

Attraverso il processo di costruzione dell'identità si cerca di costruire un'immagine di noi stessi che sia convincente e al tempo stesso, in linea sia con le richieste e le aspettative altrui, sia con le nostre aspirazioni e inclinazioni. Come abbiamo ampiamente analizzato nel paragrafo precedente, il processo di formazione dell'identità, ha generalmente inizio con l'assegnazione, anche forzata quando gli organi sono ambigui, ad una delle due categorie sessuali a cui viene fatta seguire un'educazione coerentemente elaborata in base

⁴³ DEMETRIO D., GIUSTI M., IORI V., MAPELLI B., PIUSSI A., ULIVIERI S., *Con voce diversa pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini Studio, Milano, 2001, p. 79.

al tipo di sesso. Dunque, la differenza biologica tra i due sessi è all'origine della differenza dei ruoli socialmente e storicamente determinanti:

” Il dimorfismo anatomico ha prodotto differenze e ruoli. Per ragioni originariamente biologiche si è quindi compiuto un maggior investimento di energie della femmina sulla prole. Da qui derivano le competenze e il patrimonio di cultura che alimenta i ruoli femminili, maggiormente improntati all'accudimento, alle relazioni e al prendersi cura degli altri, e alimentati dalla posizione della donna all'interno della famiglia. L'identità maschile si è invece costruita nella cultura della conquista e difesa del territorio, si è alimentata nel lavoro esterno alla famiglia, assumendo un ruolo basato maggiormente sul sociale, ed è stata rafforzata dalla competitività e dal potere ”⁴⁴.

Come si è esaminato anche nel precedente paragrafo, nella storia i ruoli sono stati fissati accentuando le diversità naturali, attraverso i valori assegnati agli ambiti e alle attività. Mentre l'uomo ha stabilito il proprio diritto di ad affermare il suo essere diverso come un valore, la diversità della donna è stata definita come appendice e completamento; non a caso, il dizionario Zingarelli della lingua italiana ha continuato a definirla, fino agli anni Settanta, *“la femmina dell'uomo”*⁴⁵.

Appare abbastanza chiaro il determinismo che hanno i ruoli di genere nel consolidare i rapporti di potere tra donne e uomini. Sappiamo che con ruoli di genere si intendono i modelli che includono comportamenti, doveri, responsabilità e aspettative connesse alla condizione femminile e maschile. Attraverso i ruoli di genere, e conseguentemente con i comportamenti verbali e non, gli individui esprimono a sé stessi e agli altri il genere a cui si sentono appartenere. Occorre ricordare, inoltre, che i ruoli di genere, in quanto prodotto culturale e relazionale, non sono statici, essi infatti possono variare nelle diverse culture e società, e anche all'interno della medesima società in base a classe sociale, etnia,

⁴⁴ *Ivi.*, p. 59.

⁴⁵ *Ibidem.*

religione, ed età. Ma in ogni cultura ad ognuno dei due sessi viene fatto corrispondere un preciso ruolo. Storicamente il ruolo maschile viene associato al lavoro stipendiato, alla capacità e dovere di mantenere la famiglia dal punto di vista economico e la partecipazione alla vita sociale e pubblica; da cui, conseguentemente, corrispondono la scarsa presenza nella vita familiare e una mancata responsabilità nelle attività domestiche. Il ruolo femminile si è invece identificato con la priorità conferita alla gestione familiare e alle attività casalinghe. La secolare educazione femminile alla dipendenza, alla non autonomia, a portare le donne a non esistere per sé stesse e, fortemente incentivate dalla cultura dell'aver cura finiscono per imparare a cogliere precocemente i bisogni altrui. Fin da bambine sono sottoposte a pressioni familiari e sociali, a "rinforzi" che incentivano molto spesso doti quali la pazienza, la modestia, la premura, la devozione⁴⁶. Diversi studi storici, sociologici e filosofici mostrano come l'assegnazione delle donne alla sfera domestica e di cura e l'esclusione dalla vita politica e pubblica, abbia rappresentato uno strumento di discriminazione e asservimento, alimentando, come verrà analizzato meglio in seguito, una disuguaglianza sul piano economico, simbolico, di potere, politico ed emotivo⁴⁷. Simone de Beauvoir⁴⁸, nel suo volume "*il secondo sesso*", descrive il destino sociale e psicologico delle ragazze che sono disincentivate dalla famiglia nelle scelte professionali e scolastiche più autonome. Alle bambine si insegna la passività, la subordinazione, l'ubbidienza; si mortifica in loro lo spirito d'iniziativa, il coraggio, il senso dell'avventura e dell'esplorazione. L'apprendimento della femminilità è legato alla negazione del proprio potere e della propria capacità di decidere. Questa asimmetria è stata storicamente resa più accettabile attraverso la sua naturalizzazione, ovvero

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Cfr., GHIGI R., *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, il Mulino, Bologna, 2019.

⁴⁸ Cfr., DE BEAUVOIR., *Il secondo sesso*, Il Saggiatore, Milano, 1991 (prima edizione 1949).

rintracciando le ragioni entro un'origine essenziale e presociale. Questa opera di socializzazione ai ruoli di genere, viene mantenuta nelle pratiche e discorsi quotidiani e soprattutto, viene continuamente rafforzata dagli stereotipi di genere.

“Gli stereotipi sono processi di astrazione e di definizione della realtà che associano una caratteristica o un insieme di caratteristiche a una categoria o gruppo, sulla base di una limitata e inadeguata informazione o conoscenza. Si mettono a fuoco gli aspetti che vengono considerati salienti, articolando intorno tutto il resto e lasciando nell'ombra gli elementi che potrebbero portare a una disconferma dell'immagine di base”⁴⁹.

Il termine stereotipo sta ad indicare una forma predefinita, fissa e rigida, la quale viene impressa nella memoria, nel pensiero, nella cultura, nelle relazioni; è una forma di semplificazione rozza, con la quale si pretende di descrivere una realtà molto più complessa. Quando tale semplificazione è applicata alla realtà umana e in particolare ai rapporti fra i generi, pretende di descrivere non solo la complessità, ma anche la molteplicità del maschile e del femminile, fissandola in modelli rigidi⁵⁰. Lo stereotipo è uno schema mentale che ci permette di riconoscere gli stimoli che riteniamo rilevanti secondo criteri di somiglianza o affinità, di catalogarli entro routine di riconoscimento e di rimuovere quelli che non coincidono con lo schema che abbiamo costruito. Lo stereotipo è perciò uno strumento necessario per l'uomo perché grazie ad esso gli è possibile conoscere il mondo. Oltre alla funzione cognitiva, lo stereotipo svolge anche una funzione orientativa, in quanto permette di prevedere gli eventi sulla base del sistema che si è costruito: per esempio, ci si aspetta che qualcuno che rientra in una certa categoria abbia le caratteristiche proprie di quella categoria e si comporti in maniera coerente con

⁴⁹ PIRULLA G., *C'è differenza Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*, Franco Angeli, Milano, 2013, pp. 134-135.

⁵⁰ *Ibidem*.

la categoria di appartenenza. Come evidenzia Rossella Ghigi⁵¹, sarebbe impossibile verificare di volta in volta nelle situazioni concrete quanto il dato coincida con lo stereotipo, dunque per economizzare, dobbiamo adottare una presunzione di corrispondenza tra la realtà e la ricostruzione che abbiamo adottato fino a quel momento. Lo stereotipo è l'anticamera del pregiudizio, il quale rientra nella dimensione normativa del vivere sociale. Il pregiudizio, come evoca il termine stesso, è un giudizio di valore che si formula prima della validazione della conoscenza sulla base dei nostri stereotipi e che guidano i nostri atteggiamenti e pensieri. Un tipo particolare di stereotipo, sono gli stereotipi di genere, i quali, hanno per contenuti le convinzioni e le idee di un determinato gruppo sociale rispetto a uomini e donne e ai rapporti tra di essi. Più nello specifico, gli stereotipi di genere si rivelano come dei sistemi di credenze e concezioni relativi all'identità maschile e femminile in relazione a tratti di personalità, di comportamento e attitudini che si ritiene siano riferibili al maschile e al femminile⁵². Gli stereotipi sessuali si basano dunque, sul sesso biologico delle persone per spiegare i differenti ruoli di donne e uomini nella società. Si tratta di una generalizzazione arbitraria che, basandosi su una differenza sessuale, permette di esplicitare e giustificare differenze e disuguaglianze esistenti tra uomini e donne. Per cogliere l'importanza dei processi di stereotipizzazione riguardanti l'identità maschile e femminile bisogna saper leggere gli stereotipi di genere come prodotto di una precisa modalità di organizzazione dei rapporti e delle relazioni sociali e simboliche tra uomini e donne⁵³ :

⁵¹ Cfr., GHIGI R., *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, il Mulino, Bologna, 2019.

⁵² Cfr., TAURINO A., *Psicologia delle differenze di genere*, Carrocci, Roma, 2005.

⁵³ *Ivi.*, p. 52.

*“La donna è condizionata nelle proprie dimensioni professionali, intellettuali, sociali. L’uomo è condizionato nello sviluppo emotivo perché lo stereotipo maschile insegna: devi essere sempre il migliore, il più rapido, il più intelligente; non puoi fare errori, devi lavorare e non ti puoi concedere pause; non puoi mostrare debolezze né i tuoi sentimenti; non devi avere bisogno di nessuno; non puoi essere come le donne, perplesso, incerto, piagnucoloso, pronto ad adattarti”*⁵⁴.

Nell’immagine stereotipata agisce un codice potente che influisce sulla formazione dell’identità e delle stesse capacità delle persone, e riesce a inibire potenzialità insite negli individui, con la conseguente amputazione della personalità. Può convincere per esempio – attraverso quello che viene definito pregiudizio di genialità - le donne a non imparare ad usare le tecnologie perché “non sono portate per queste cose”, e può convincere i padri a non cantare la ninna nanna perché “tanto il bambino vuole la mamma”. Secondo Grazia Pirulla, di fronte al confronto con lo stereotipo, con il modello che la cultura ha costruito per noi, impariamo a uccidere una parte di noi stessi, quella non corrispondente alle aspettative, attraverso due meccanismi: l’incoraggiamento a produrre comportamenti coerenti con lo stereotipo dell’appartenenza di genere, e le sanzioni che colpiscono i comportamenti non conformi⁵⁵. Conoscere gli stereotipi di genere significa quindi, sapere cosa ci si aspetta da una donna e da un uomo e cosa si intende per comportamento e ruolo femminili e maschili. Nonostante si possa pensare che il modo di definire i due generi cambi con discreta velocità e in maniera significativa nel corso dei decenni, è corretto piuttosto affermare il contrario: il mutamento è molto lento e interessa soltanto alcuni stereotipi, mentre altri spariscono difficilmente. Ruspini, infatti, mette in evidenza la

⁵⁴ DEMETRIO D., GIUSTI M., IORI V., MAPELLI B., PIUSSI A., ULIVIERI S., *Con voce diversa pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini Studio, Milano, 2001, p. 60.

⁵⁵ Cfr., PIRULLA G., *C’è differenza Identità di genere e linguaggi: storie, corpi e linguaggi*, Franco Angeli, Milano, 2013.

continuità che caratterizza l'impiego dei luoghi comuni di genere prendendo in considerazione l'arco temporale compreso tra gli anni Sessanta e Novanta⁵⁶:

A. Stereotipi connessi al modello femminile (anni sessanta):

- non usano parole aspre e sgradevoli;
- parlano molto;
- hanno tatto;
- sono gentili;
- sono molto attente ai sentimenti altrui;
- sono molto religiose;
- sono molto interessate alla propria immagine;
- sono precise e accurate;
- sono molto tranquille;
- hanno un forte bisogno di sicurezza;
- amano l'arte e la letteratura;
- esprimono con facilità sentimenti di tenerezza.

B. Stereotipi connessi al modello maschile (anni sessanta):

⁵⁶ Cfr., RUSPINI E., *Le identità di genere*, Carrocci, Roma, 2009.

- sono molto aggressivi e indipendenti;
- non sono per nulla emotivi;
- nascondono quasi sempre le proprie emozioni;
- sono molto obiettivi;
- non si fanno influenzare facilmente;
- sono autorevoli;
- amano la matematica e le scienze;
- non sono facile preda di crisi;
- sono molto attivi, competitivi, logici;
- si dedicano ai piaceri della vita;
- sono bravi negli affari;
- sono molto diretti;
- sono avventurosi;
- riescono facilmente a prendere decisioni;
- non piangono;
- si comportano da leader;
- credono molto in sé stessi;
- esercitano senza sensi di colpa l'aggressività;
- sono molto ambiziosi;

- separano facilmente i sentimenti dalle idee;
- non sono per nulla dipendenti;
- non si preoccupano della propria immagine;
- pensano che gli uomini siano superiori alle donne;
- parlano senza pudori di sesso con altri uomini.

C. Stereotipi connessi al modello femminile (anni novanta)

- non sono aggressive;
- sono tranquille;
- sono molto riconoscenti;
- amano l'arte e la letteratura;
- non si percepiscono come leader;
- hanno molta comprensione per gli altri;
- non si sentono per nulla a disagio quando le altre persone esternano i propri sentimenti;
- non si sentono mai invadenti;
- sono molto affettuose;
- hanno una coscienza molto marcata;
- sono piene di riguardi;
- irradiano calore;

- hanno una buona capacità di adattamento;
- sono molto cordiali;
- utilizzano molto raramente parolacce;
- sono molto fedeli;
- sono quasi sempre disponibili a consolare gli altri;
- sono molto sensibili nei confronti dei bisogni e dei sentimenti altrui;
- svolgono spesso una funzione di mediazione nei diverbi.

D. Stereotipi connessi al modello maschile (anni novanta):

- sono molto realistici;
- è difficile influenzarli;
- amano molto la matematica e le scienze naturali;
- hanno una personalità molto forte;
- sono molto attivi;
- hanno ottime capacità logiche;
- non sono per nulla vulnerabili;
- non sono mai preoccupati, inquieti;
- separano il pensiero dai sentimenti;
- non sono per nulla dipendenti;

- hanno una grande propensione per le attività tecniche;
- si difendono se sotto pressione;
- non hanno paura;
- sanno analizzare molto bene le circostanze;
- difendono sempre le proprie opinioni;
- hanno attitudine al comando;
- sono amanti del rischio;
- non sono per nulla ingenui;
- sono molto discreti;
- sono molto sistematici;
- sanno imporsi e affermarsi.⁵⁷

Il fatto che numerosi stereotipi degli anni Sessanta siano rimasti uguali o simili trent'anni dopo è sintomatico della forza con la quale essi si radicano e della difficoltà implicita nel superarli. Poche cose sono così persistenti come queste raffigurazioni semplificate, che grazie alla loro facilità vengono tramandate di generazione in generazione, talvolta mantenendo in vita concetti che già le leggi e la cultura hanno superato. Secondo le ricerche condotte in questo campo, la maggior parte degli stereotipi di genere, sarebbe complementare: ai due generi vengono attribuiti un insieme di punti di forza e di punti

⁵⁷ *Ibidem.*

deboli che si bilanciano e completano a vicenda⁵⁸. Nell'ambito della letteratura sull'argomento, invece, *Taurino*⁵⁹ individua diverse schematizzazioni stereotipiche: la *strumentalità* e l'*emotività*. La prima viene associata al genere maschile ed è legata ad aspetti come, l'operatività e la capacità d'azione. L'emotività è attribuita al genere femminile, la quale gli associa caratteristiche come, la capacità di comunicazione, l'emozionalità e la socialità. Inoltre: le donne coltiverebbero più relazioni di tipo duale, mentre gli uomini di tipo sociale composte da gruppi più ampi. Le donne quindi si caratterizzerebbero per la gestione della sfera emotiva, gli uomini per la gestione della sfera sociale e quella inerente alle relazioni pubbliche⁶⁰. Le caratteristiche riconosciute a donne e uomini sono evidentemente funzionali al mantenimento del ruolo sociale che ai due sessi viene riservato: l'uomo dominante e orientato all'esterno; la donna dominata e ripiegata su sé stessa e sulla casa. Per questo motivo, sempre Taurino, rileva come queste dicotomie propongono un sistema di rappresentazioni dotate di una forte valenza ideologica, esse sembrano:

*“essere sottese dalle due macrocategorie, tra loro antitetiche, di positività e negatività. In questa direzione, tutte le tipizzazioni positive risultano connesse al maschile, mentre il negativo è strettamente associato al femminile; si evidenzia dunque un chiaro contenuto di dominanza/potere per lo stereotipo maschile e di subordinazione/sottomissione per lo stereotipo femminile”*⁶¹.

L'immagine maschile è quindi quella più valorizzata, connotata da tratti comunemente considerati positivi che ne fanno il “sesso forte”, mentre quella femminile risulta

⁵⁸ JOST J. T., KAY A. C., *Exposure to benevolent sexism and complementary gender stereotypes: consequences for specific and diffuse form of system justification*, «Journal of Personality and Social Psychology», 2005, 88 (3), pp. 488-509.

⁵⁹ Cfr., TAURINO A., *Psicologia della differenza genere*, Carrocci, Roma, 2005.

⁶⁰ *Ivi*, p. 53.

⁶¹ *Ivi.*, pp. 55-56.

caratterizzata più in senso negativo, attraverso tratti considerati comunemente difetti o ambivalenti, oppure da disposizioni che rendono le donne conformi a specifiche esigenze ed attese maschili⁶². Queste immagini risultano spesso condivise non solo dagli uomini, ma anche da molte donne. Queste ultime fanno resistenza a livello cosciente rispetto all'uso dello stereotipo, ma condividono nella sostanza alcuni tratti costitutivi della differenza tra maschi e femmine. Ciò è in larga parte dovuto al ruolo dei processi di socializzazione, i quali, come è già stato tratto ampiamente, influenzano fin dalla tenera età bambini e bambine su ciò che ci si aspetta da loro in quanto donne e uomini. Una lunga tradizione culturale ha identificato il genere femminile con un "soggetto altro", dalle caratteristiche fortemente ambivalenti: purezza, pudore, innocenza, sottomissione all'uomo erano le qualità della donna bambina o angelicata; ribelli, volitive, indipendenti furono invece le figure femminili immortalate in una mitologia della devianza, che dall'Antico Testamento passando per i processi alle streghe ha percorso i secoli fino all'epoca contemporanea⁶³. Fosse angelo o demone, in questo complesso di discorsi la donna appariva sempre come una misteriosa entità da tenere a bada con le buone o con le cattive, e soprattutto come un essere ontologicamente inferiore all'uomo: la regola fondamentale di tali rappresentazioni era quella di una differenza che si declinava come minorità, mancanza, imperfezione. il rapporto dell'uomo con la donna è stato ed è tutt'ora fortemente segnato dal verbo avere, che la rende passiva: "farò di tutto per averti", "seimia", "l'ho posseduta", sono forme linguistiche che chiariscono più di tante analisi a quale tipo di rapporto sia educato l'uomo⁶⁴. Grazia Pirulla scrive:

⁶² *Ibidem*.

⁶³ Cfr., PIRULLA G., *C'è differenza Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*, Franco Angeli, Milano, 2013.

⁶⁴ *Ivi.*, p. 138.

*“Troppo spesso gli uomini non accettano che la donna che hanno di fronte non sia semplicemente un riflesso del proprio desiderio o dei propri bisogni. La cultura patriarcale si è spesso accompagnata a una cultura della femmina come trofeo ideale per il maschio dominante, simbolo che ne rinforza il potere; quest’idea arcaica è ancora moneta corrente e costituisce la base di molti, troppi rapporti sentimentali”*⁶⁵.

Gli stereotipi di genere quindi, non sono solo prodotti della mente individuale, ma vengono anche condivisi dai membri all’interno di una cultura. La società crea, trasmette e mantiene gli stereotipi attraverso il linguaggio, il linguaggio mediatico, la relazione, l’azione e educazione. Cordelia Fine, in *“Maschi=Femmine. Contro i pregiudizi sulla differenza tra i sessi”*⁶⁶, svolge un’analisi proprio sugli stereotipi impliciti, definendo le stereotipie come: delle “associazioni implicite della mente” che possono essere immaginate come una rete di connessioni intricate, ma altamente organizzate tanto che, collegano tra loro rappresentazioni di oggetti, persone, sentimenti, l’Io del soggetto, obiettivi, motivazioni e comportamenti⁶⁷. L’autrice, inoltre, motiva l’esistenza degli stereotipi spiegando che essi vengono elaborati dalla nostra mente in seguito all’esperienza e all’apprendimento dell’esterno, dove sono stati proposti con frequenza:

*“La frequenza di ognuna di queste connessioni dipende dalle esperienze passate dell’individuo (ma anche [...] dal contesto attuale), in particolare dalla frequenza con cui quei due oggetti, o quella persona e quel sentimento, o quell’oggetto e quel comportamento si sono abbinati in passato”*⁶⁸.

Ciò significa che le associazioni che si ripetono e standardizzano nella realtà sociale vanno a creare delle connessioni mentali corrispondenti, così che fornendo ad un

⁶⁵ *Ivi.*, pp. 138-139.

⁶⁶ *Cfr.*, FINE C., *Maschi = Femmine. Contro i pregiudizi sulla differenza tra i sessi*, Ponte Delle Grazie, Milano, 2011.

⁶⁷ *Ivi.*, p.24.

⁶⁸ *Ivi.*, pp. 24-25.

individuo un particolare stimolo questo attiverà rapidamente, automaticamente e involontariamente quei concetti, azioni, obiettivi o altro che gli sono stati fortemente associati⁶⁹. Secondo Fine, ciò è verificabile grazie alla IAT, ovvero *Test dell'Associazione Implicita*, elaborato nel 1998 e tuttora utilizzato.

*“Quali sono dunque le associazioni che la mente implicita compie automaticamente con uomini e donne? [...] In uno dei test più usati, lo IAT - ossia il Test dell'Associazione Implicita, somministrato attraverso il computer e sviluppato dagli psicologi Anthony Greenwald, Mahzarin Banaji e Brian Nosek - i partecipanti devono abbinare serie di parole e immagini. Per esempio, all'inizio devono accoppiare nomi femminili con parole communal (come interessato agli altri e disponibile ad aiutare) e nomi maschili con parole agentic (come individualista e competitivo). I partecipanti di solito trovano più facile eseguire questo tipo di abbinamento che non quello opposto, ossia nomi femminili con parole agentic e nomi maschili con parole communal: in questo caso il tempo di reazione presenta una piccola ma significativa differenza che dimostra come le associazioni automatiche e involontarie più forti siano quelle che abbinano donne e attenzione agli altri (communality) e uomini e agenticità (agency)”*⁷⁰.

Tali abbinamenti impliciti possono anche differire dalle convinzioni conscie della persona perché il loro apprendimento, come sostiene l'autrice, è un processo che avviene senza che occorranza consapevolezza, intenzione e controllo. Si tratta, appunto, di memoria associativa: quello che acquisiamo sono le associazioni presenti nell'ambiente esterno, essa può rappresentare uno strumento utile grazie alla rapidità con cui ci consente di cogliere le connessioni più ricorrenti, ma anche limite negativo⁷¹:

“se quasi sempre è una donna a passare l'aspirapolvere sul tappeto è inevitabile che la memoria associativa assimili quel modello. Ciò comporta naturalmente dei vantaggi, perché è un modo facile ed efficace di riconoscere il mondo che ci circonda, tuttavia c'è anche il rovescio della medaglia. A

⁶⁹ *Ibidem.*

⁷⁰ *Ibidem.*

⁷¹ *Ibidem.*

*differenza delle conoscenze esplicite, che ci permettono di essere riflessivi ed esigenti nelle nostre convinzioni, la memoria associativa sembra non essere affatto selettiva in ciò che immagazzina, per-
ciò è molto probabile che assimili e risponda a modelli culturali presenti nella società, nei media e
nella pubblicità, rafforzando associazioni implicite che non approviamo a livello conscio”⁷².*

Fine all'interno della sua opera mette in luce, attraverso ampie ricerche che non verranno approfondite in questo elaborato, che la presupposizione di stereotipi è decisiva dal momento che incide sulla percezione del sé, delle capacità possedute e sui comportamenti mantenuti⁷³. Gli stereotipi di mascolinità e femminilità rappresentano facili categorizzazioni, semplificazioni antiche con cui la società condivide e stabilisce comportamenti appropriati per l'uomo e per la donna, sono radicati nella nostra cultura e vengono trasmessi quasi per inerzia dalle agenzie di socializzazione. Gli stereotipi sessuali sono resistenti agli attacchi e ai tentativi di superamento poiché essi hanno un potere reale nella costruzione delle rappresentazioni sociali dei soggetti femminili e maschili, come anche dell'idea che maschi e femmine hanno di sé stessi e nella realtà nella quale vivono⁷⁴.

*“Per loro natura gli stereotipi di genere hanno un doppio carattere: definiscono ciò che sono le per-
sone, ma anche come dovrebbero essere; creando aspettative differenti per i comportamenti ma-
schili e femminili, finiscono con l'aver una funzione normativa nel prefigurare un certo tipo di
comportamento come desiderabile per un genere anziché per un altro”⁷⁵.*

Esponiamo di seguito i principali binomi caratterizzanti gli stereotipi di genere:

⁷² *Ivi.*, pp. 25-26.

⁷³ Per un esame di tutte le ricerche sugli stereotipi di genere individuate da Fine, si veda FINE C., *Maschi = femmine. Contro i pregiudizi sulla differenza tra i sessi*, Ponte Delle Grazie, Milano, 2011, pp. 31-32., 52-53-54.

⁷⁴ ABBATECOLA E., STAGI L., *Pink is the new black Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*, Rosenberg&Selier, Torino, 2017, p. 50.

⁷⁵ PIRULLA G., *C'è differenza Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*, Franco Angeli, Milano, 2013, p.142.

razionalità ed emotività: la prima è associata alla figura maschile e comporta ulteriori aspetti quali la capacità d'azione, l'efficacia, l'efficienza, la competenza, la forza, l'autostima, il dominio intellettuale, l'autoaffermazione, l'ambizione, mentre la seconda, riferita alla figura femminile, è connessa a tratti come la capacità comunicativa, l'affettività, la preoccupazione per gli altri, l'empatia, l'intuizione, ma anche a quelle contrarie alla razionalità, ad esempio l'essere «irrazionale, o volubile, lunatica, capricciosa, oppure istintiva, uterina⁷⁶.

forza e grazia: l'una esprime virilità, fermezza, sicurezza e temerarietà, l'altra dolcezza, delicatezza, finezza e garbo, ma al contempo anche fragilità e, quindi, docilità ed arrendevolezza⁷⁷.

Diritto e responsabilità: rappresentano un'ulteriore immagine stereotipata dei due sessi poiché delineano due mondi divergenti eticamente; secondo tale luogo comune, per l'uomo risultano fondamentali l'equità e la giustizia formali più che l'uguaglianza sostanziale, mentre la donna attribuisce maggiore rilevanza all'aspetto informale, ossia alle relazioni personali, ai legami emotivi e al dovere della cura.

Indipendenza e interdipendenza: fanno rispettivamente riferimento alla «capacità maschile di centrare su di sé i processi di costruzione identitaria e alla tendenza femminile a cercare i codici di definizione di sé nella dimensione relazionale, nella connessione emotiva con gli altri, nell'interazione; in altre parole, tali termini esprimono il fatto che

⁷⁶ *Ivi.*, 143.

⁷⁷ *Ibidem.*

l'uomo appare in grado di affermare da sé la propria soggettività, a differenza della donna che nella determinazione della propria identità dipende dai rapporti sociali. In tal modo, la figura maschile viene associata all'autonomia tipica dell'individuo adulto avente la capacità di pensare, prendere decisioni e gestire situazioni da sé, mentre a quella femminile si attribuiscono dipendenza e bisogno di essere educata e protetta⁷⁸.

Dominio mondo interno e dominio mondo esterno: le donne si sono a lungo caratterizzate per la gestione del mondo relazionale e della sfera emotiva e intima; gli uomini per la gestione della sfera sociale e per quella inerente le relazioni pubbliche⁷⁹.

Corpo e mente: La donna è spesso ridotta alla mera dimensione fisica e sessuale, che determina tutto il suo essere e in base alla quale, viene pensata e giudicata. Per la donna, come è evidente soprattutto nei mass media, conta la bellezza, giovinezza e cura personale. Sembra, quindi, che le donne debbano essere piacenti, per risultare tali agli occhi degli altri, in particolare a quelli maschili. La riduzione della donna al solo aspetto fisico, va ad intaccare soprattutto la sua competenza, dal momento che ella viene sempre attaccata sulle sue scelte in ambito privato e sessuale o sulle sue caratteristiche corporee, le quali non hanno niente a che vedere con la sua capacità professionale. Ai maschi invece sono consentite bruttezza, vecchiaia, trasandatezza, obesità. L'uomo, infatti, viene associato alle capacità intellettive prescindendo da aspetti personali, intimi e fisici⁸⁰.

⁷⁸ *Ivi.*, p. 145.

⁷⁹ *Ivi.*, p. 146.

⁸⁰ *Ivi.*, p. 182.

Emerge chiaramente da questi stereotipi binari che i due generi sono semplificati, idealizzati e considerati in relazione a riferimenti profondamente diversi, sebbene siano al contempo uniti da un legame di opposizione. Si utilizzano sempre differenti metri di valutazione: ad esempio, è evidente come la donna sia descritta e giudicata in base al modo in cui vive la propria sessualità e ai rapporti che intrattiene con gli uomini, elemento riscontrabile nel fatto di essere definita signorina, signora, zitella o meretrice e che mette in luce, ancora una volta, la sua presupposta dipendenza dall'uomo. Quest'ultimo, invece, non viene identificato a seconda delle sue relazioni e della sua intimità con il gruppo femminile, né questi elementi ne comportano l'assegnazione di una valutazione valoriale. È pertanto evidente che alcuni degli stereotipi di genere che abbiamo esposto agiscono ancora per molti versi nella nostra società, sebbene con maggiori e minori consensi e con maggior e minor intensità: razionalità ed emotività, forza e grazia, diritto e responsabilità, indipendenza e interdipendenza, pubblico e privato, mente e corpo determinano esperienze di vita differenti per uomini e donne, con diverse opportunità e diversi limiti in ognuno degli ambiti sociali, provocando in tal modo anche disuguaglianze e discriminazioni.

1.4 Dalla differenza alla disuguaglianza: dati alla mano

Le differenze sociali hanno un'importanza cruciale nel funzionamento della società:

“è possibile descrivere e interpretare la società e i processi di mutamento che la investono proprio utilizzando come chiave di lettura il suo sistema delle differenze”⁸¹.

Le differenze sociali sono una caratteristica costitutiva di tutte le società umane, all'interno di ogni genere di convivenza, di ogni organizzazione e di ogni istituzione sociale, gli individui si presentano diversi in relazione a categorie sociali, tanto che la società può essere definita come un *“sistema delle differenze”*⁸². Le differenze rappresentano fattori costitutivi dei processi di auto-definizione ed etero-definizione, e concorrono alla delimitazione dei confini tra i vari gruppi e categorie sociali, che aggregano individui con caratteristiche simili e al contempo distinte rispetto a quanti vi fanno parte. Solitamente le differenze si manifestano attraverso l'esperienza dei gruppi minoritari, ossia quelli composti da soggetti che, per una o più caratteristiche, si distinguono da ciò che rappresenta la *“norma”*⁸³. Questo è ciò che è avvenuto, per esempio, attraverso i movimenti delle donne, le quali hanno assegnato al genere il ruolo di descrivere il punto di vista delle differenze in generale, contrapponendosi a una visione omologante, dove il maschile era considerato lo standard cui tendere. Come evidenzia Zanfrini Laura, le differenze hanno un forte potere predittivo sulle condotte individuali: nascere maschio o femmina determina in buona misura, al di là delle attitudini e delle propensioni individuali, il tipo di percorso formativo, il tipo di lavoro, e anche aspetti

⁸¹ ZANFRINI L., *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, Zanichelli, Bologna, 2011, p. 13.

⁸² *Ivi.*, p.2.

⁸³ *Ivi.*, p.13.

banali come il numero delle ore che complessivamente, nel corso della vita, verranno dedicate all'attività di cura familiari⁸⁴. Le differenze entrano prepotentemente in gioco nei processi di divisione del lavoro sociale, molti mestieri e funzioni, non a caso, hanno la caratteristica di essere declinati preferibilmente al maschile o al femminile: il capo, la segretaria, il medico, l'ostetrica, il rettore, l'avvocato, la tata, ecc. Come si può facilmente comprendere, dagli esempi citati, le differenze spesso si cristallizzano nel linguaggio, contribuendo a erigere barriere simboliche di chi non possiede le medesime caratteristiche distintive: per esempio, un mestiere considerato da donna, difficilmente incontrerà l'interesse di un uomo⁸⁵. In molte lingue il maschile ha un ruolo dominante per esempio, secondo la grammatica italiana, se vi sono due sostantivi, uno maschile e uno femminile, l'aggettivo che qualifica entrambi deve essere declinato al maschile. L'uomo costituisce di norma il riferimento egemone, inglobando anche la componente femminile⁸⁶. Da tali premesse, possiamo facilmente dedurre, come le differenze si traducano spesso in disuguaglianze, ossia si traducono in un accesso differenziato alle risorse e alle opportunità sociali:

“Così, per esempio, in tutte le società vi sono donne e uomini, quale esito di una differenza biologica incontestabile e – su questo punto siamo tutti d'accordo – “apprezzabile”. Quando però tale diversità si traduce in ruoli e opportunità differenti per i due generi, per esempio in una maggiore difficoltà per le donne a entrare nel mondo del lavoro, molti di noi – probabilmente non tutti – cominceranno a pensare che si tratta di una conseguenza ingiusta e deprecabile della diversità di genere, ossia che si tratta di una disuguaglianza”⁸⁷.

⁸⁴ *Ivi.*, p. 15.

⁸⁵ *Ivi.*, p. 16.

⁸⁶ *Ivi.*, p. 8.

⁸⁷ *Ivi.*, p. 28.

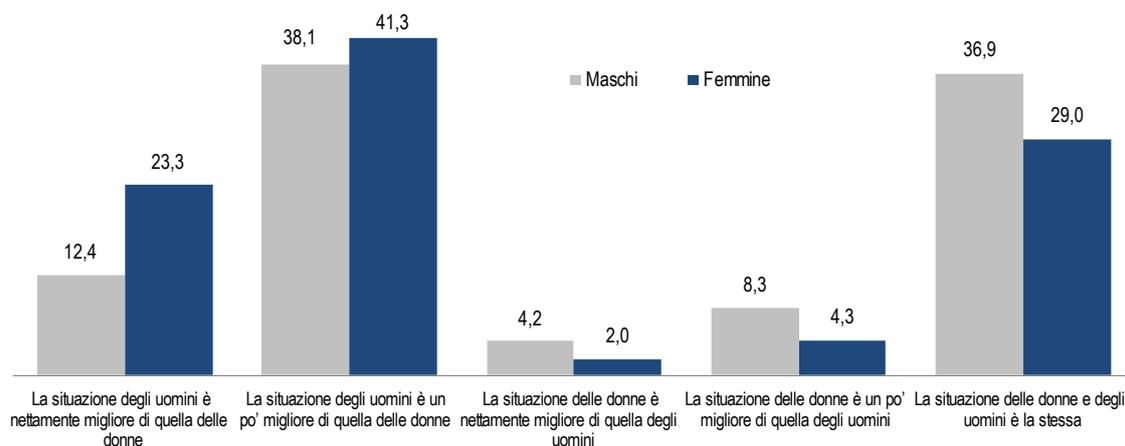
Nel corso dell'ultimo secolo, le donne si sono rese protagoniste di una grande rivoluzione che ha introdotto mutamenti profondi nell'organizzazione sociale. Ma, se è pur vero che è possibile notare diversi cambiamenti sociali, è altrettanto vero che i confini di genere possono essere attraversati, e non senza difficoltà, solo in una direzione: alle donne è concesso indossare abiti maschili, ma gli uomini non possono vestirsi da donna; detto in altre parole, la vita degli uomini è cambiata ancora meno di quella delle donne. Di seguito si presentano diversi dati ed indagini a dimostrazione del fatto che, la rivoluzione iniziata dai movimenti delle donne, si scontra con vincoli strutturali e resistenze culturali che sono il retaggio di una società patriarcale del passato: il genere e soprattutto gli stereotipi di genere, continuano a rappresentare un onnipotente criterio fondativo della nostra società. Da un'inchiesta pubblicata nel 2013 dall'Istat, su "*stereotipi, rinunce e discriminazioni di genere*"⁸⁸, emergono i seguenti dati:

Per la maggioranza dei cittadini la situazione delle donne è peggiore di quella degli uomini. Secondo la maggioranza della popolazione, nel nostro paese la situazione degli uomini è migliore di quella delle donne (57,7%). Ad avere questa opinione sono più le donne (64,6%) che gli uomini (50,5%). Soltanto il 9,4% (12,5% degli uomini e 6,3% delle donne) ritiene invece che la situazione delle donne sia migliore di quella degli uomini. Il restante terzo della popolazione (32,9%: 36,9% degli uomini e 29,0% delle donne) pensa che la situazione di uomini e donne sia la stessa⁸⁹.

⁸⁸ Cfr., ISTAT., *Stereotipi, rinunce e discriminazioni di genere*, Dipartimento delle pari opportunità, 9 dicembre 2013. Consultabile al sito: <https://www.istat.it/it/archivio/106292>

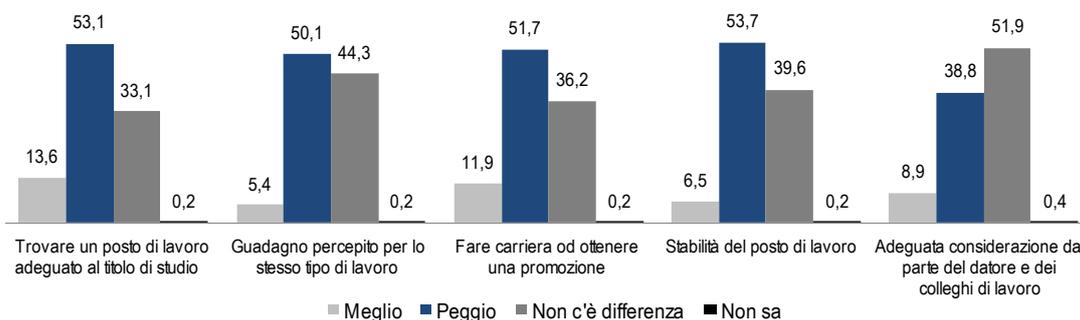
⁸⁹ *Ivi.*, p. 2.

Figura 1.4.1 - Persone di 18-74 anni per opinione sulla situazione degli uomini e delle donne in Italia e sesso. Anno 2011, per 100 persone dello stesso sesso.



Con riferimento al mercato del lavoro, le differenze di genere si manifestano in vari ambiti. Secondo oltre la metà della popolazione, le donne vivono una situazione peggiore degli uomini per quanto riguarda la stabilità del posto di lavoro (53,7%), la possibilità di trovare un posto di lavoro adeguato al proprio titolo di studio o alla propria esperienza (53,1%), la possibilità di fare carriera o di ottenere una promozione (51,7%), il guadagno percepito per lo stesso tipo di lavoro (50,1%).⁹⁰

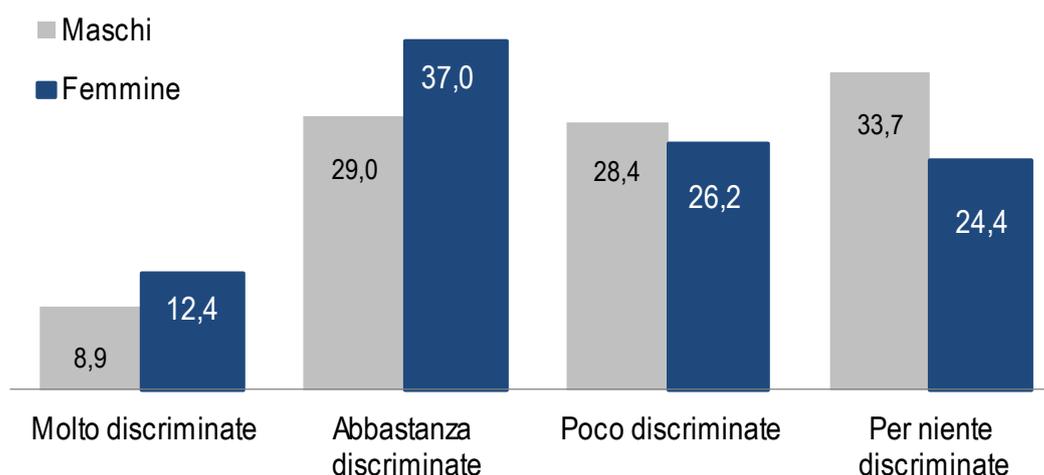
Figura 1.4.2 - Persone di 18-74 anni per opinione sulla condizione delle donne, rispetto agli uomini, per alcuni aspetti legati al lavoro. Anno 2011, valori percentuali.



⁹⁰ *Ibidem.*

Per quattro cittadini su dieci la donna è vittima di discriminazioni. Il 43,7% della popolazione ritiene che in Italia le donne siano discriminate, cioè trattate meno bene degli uomini. Il 55,0% ritiene che non vi siano stati significativi mutamenti rispetto a cinque anni prima. Secondo oltre un terzo dei cittadini (36,0%), invece, la situazione è migliorata; solo per l'8,6% può ritenersi peggiorata. Il 49,4% delle donne a fronte del 37,9% degli uomini ritiene che le donne siano discriminate. A pensare che le donne non siano per niente discriminate è un uomo su tre (33,7%), mentre tra le donne questo rapporto scende a una su quattro (24,4%)⁹¹.

Figura 1.4.3 - Persone di 18-74 anni per opinione sul grado di discriminazione delle donne in Italia e sesso. Anno 2011, per 100 persone dello stesso sesso.

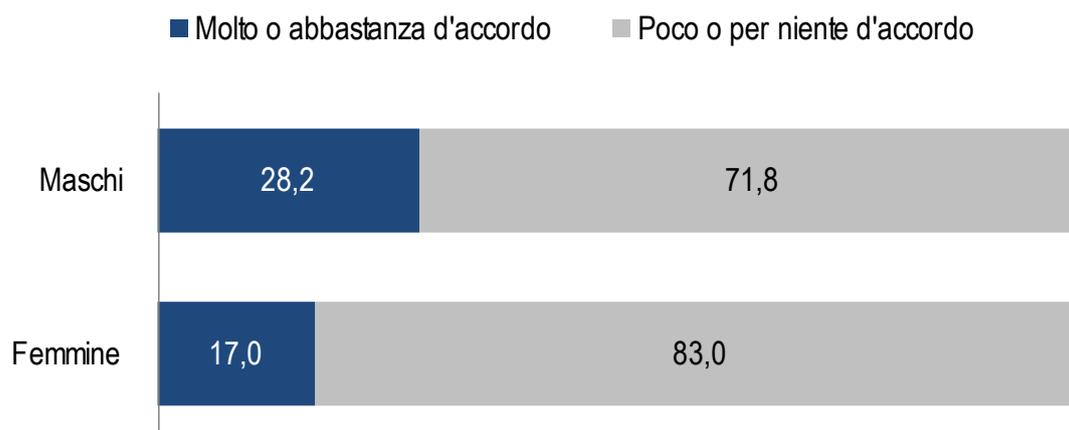


Per una donna le responsabilità familiari sono un ostacolo all'accesso a posizioni di dirigente. Lo pensa il 67,7% dei cittadini, con minime differenze di genere. È molto d'accordo il 22,8% e abbastanza d'accordo il 44,9%. Una madre che lavora può stabilire un buon rapporto con i figli come una madre che non lavora: oltre la metà della popolazione (65,6%) lo pensa. Sono soprattutto le donne a rivendicare la capacità delle

⁹¹ *Ivi.*, p. 3.

madri che lavorano di stabilire un buon rapporto con i propri figli, al pari di quelle che non lavorano. Esprime accordo rispetto all'affermazione proposta il 71,3% delle donne a fronte del 59,7% degli uomini⁹².

Figura 1.4.4 - Persone di 18-74 anni per grado di accordo con l'affermazione "una madre che lavora può stabilire un buon rapporto con i propri figli esattamente come una madre che non lavora" e sesso. Anno 2011, per 100 persone dello stesso sesso.

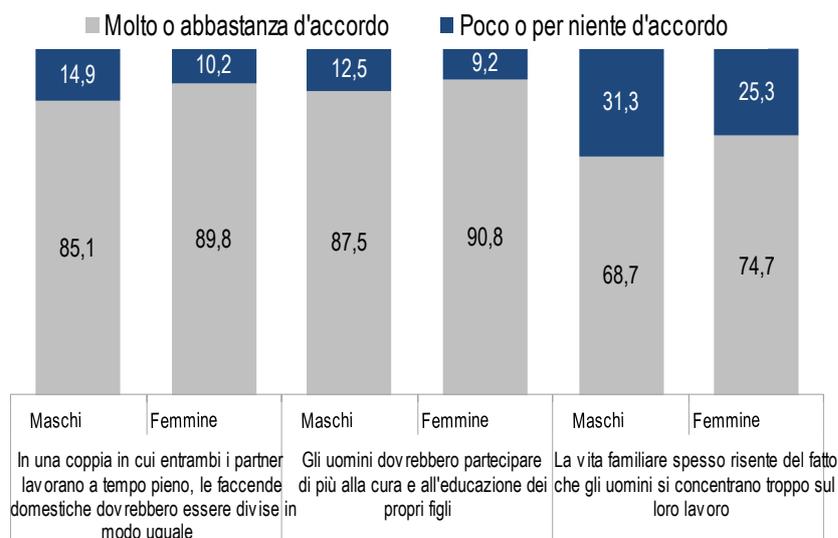


È opinione diffusa, inoltre, che le difficoltà di conciliazione tra lavoro e famiglia potrebbero migliorare con una maggiore condivisione del carico di lavoro familiare all'interno della coppia. Sull'affermazione "in una coppia in cui entrambi i partner lavorano a tempo pieno, le faccende domestiche dovrebbero essere divise in modo uguale" è molto o abbastanza d'accordo l'87,4% (56,4% molto e 31,0% abbastanza) degli intervistati: 85,1% gli uomini e 89,8% le donne. Si segnala, tra le donne occupate, una maggiore propensione a scegliere la modalità del molto d'accordo: 66,4% a fronte del 57,6% delle non occupate. Ancora più alto il consenso raccolto dall'affermazione "gli uomini dovrebbero partecipare di più alla cura e all'educazione dei propri figli", con l'89,2% dei pareri positivi (rispettivamente 87,5% degli uomini e 90,8% delle donne)⁹³.

⁹² *Ivi.*, p. 5.

⁹³ *Ibidem.*

Figura 1.4.5 - Persone di 18-74 anni per grado di accordo con alcune affermazioni per singola affermazione e sesso. Anno 2011, per 100 persone dello stesso sesso.



In linea con queste opinioni è anche il diffuso consenso sull'affermazione “la vita familiare spesso risente del fatto che gli uomini si concentrano troppo sul loro lavoro”: è molto o abbastanza d'accordo il 71,7% degli intervistati (il 74,7% delle donne contro il 68,7% degli uomini)⁹⁴.

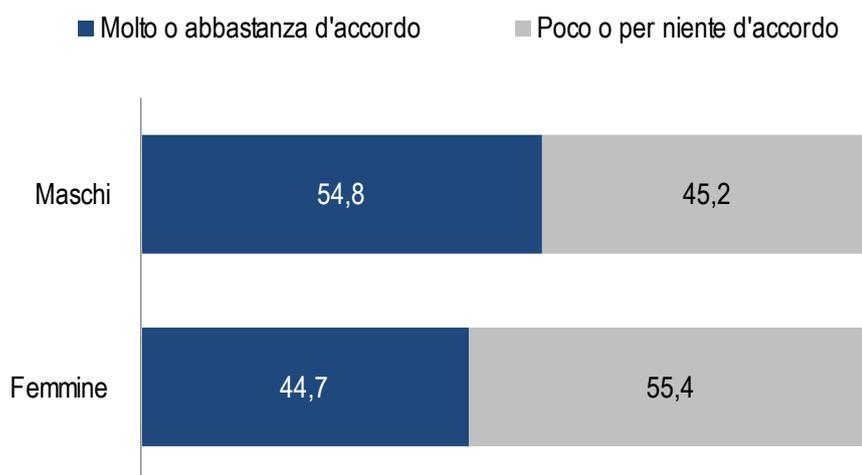
Da i dati presentati fin ora dunque, sembrerebbe che la questione disuguaglianze e stereotipi sia cosa più o meno superata, ma a bene guardare, Italia è ancora un ottimo esempio per toccare con mano il portato sociale della sedimentazione di immaginari e credenze tradizionali e asimmetriche⁹⁵. L'Italia è un paese in cui, come riporta sempre l'Istat, l'idea che debba essere soprattutto l'uomo a provvedere alle necessità economiche della famiglia vede ancora l'accordo del 55% degli uomini e del 45% delle donne, e in cui, viceversa, ben il 29% delle donne e più del 40% degli uomini pensa che “una madre

⁹⁴ *Ibidem*.

⁹⁵ GHIGI R., *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, il Mulino, Bologna, 2019, p. 47.

che lavoro non possa stabilire un buon rapporto coi propri figli esattamente come una madre casalinga”⁹⁶.

Figura 1.4.6 - Persone di 18-74 anni per grado di accordo con l’affermazione “è soprattutto l’uomo che deve provvedere alle necessità economiche della famiglia” e sesso. Anno 2011, per 100 persone dello stesso sesso.



L’Italia, è il paese in cui, nonostante le donne si laureino di più e con voti più alti, soltanto nel 46% dei casi lavorano (ben al di sotto della media europea); e vale pena osservare che alla disoccupazione propriamente detta va sommata una cospicua quota della popolazione femminile che ha rinunciato alla ricerca di lavoro, per quanto realizzarsi come casalinga non riscuota più il favore delle donne, neanche tra le casalinghe stesse⁹⁷. Le donne italiane che sono occupate, con più probabilità rispetto agli uomini portano il peso della conciliazione tra lavoro e famiglia, sono più spesso sovra istruite per le mansioni loro richieste, e penalizzate nell’avanzamento di carriera o nel mantenimento dell’occupazione quando fanno figli, e prese nelle spirali delle trappole del precariato⁹⁸.

⁹⁶ *Ibidem*.

⁹⁷ GHIGI R., *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all’età adulta*, il Mulino, Bologna, 2019, p. 48.

⁹⁸ *Ibidem*.

Le disuguaglianze di genere non si fermano però solo sulla soglia di casa, come osserva la sociologa Manuela Naldini:

“Lavorare e avere responsabilità di cura verso i figli piccoli e i genitori anziani è ancora un’esperienza generalizzata per le donne, ma non per gli uomini. Siamo un paese in cui le donne si sobbarcano più del 70% del lavoro domestico (più della media delle altre donne europee): a dispetto dell’idea che questo vada equamente distribuito, permane anche un ampio accordo (una persona su due) nel ritenere che “gli uomini siano meno adatti a occuparsi delle faccende domestiche”⁹⁹.

Secondo i dati prodotti dalla Commissione Europea¹⁰⁰ nel 2020, la quantità di ore settimanali dedicate alle attività extra lavorative sono fortemente disomogenee: gli uomini dedicano 5 ore a settimana alla cura della casa e 11 ore settimanali ai figli, laddove le donne, in confronto, ne impiegano ben 13 per la cura domestica, più del doppio rispetto agli uomini, e 17 ai figli. Il carico domestico all’interno della coppia è evidentemente squilibrato, e influisce su rendimento e prospettive professionali¹⁰¹. In merito a ciò, Ghigi Rossella sottolinea come, in Italia, un padre che utilizza il congedo parentale rischi di essere considerato poco ligio al suo lavoro, e un uomo che stira può venire deriso dagli amici (stirare e lavare i sanitari, a quanto dice l’Istat, sono tra le attività meno equamente distribuite fra le coppie)¹⁰²:

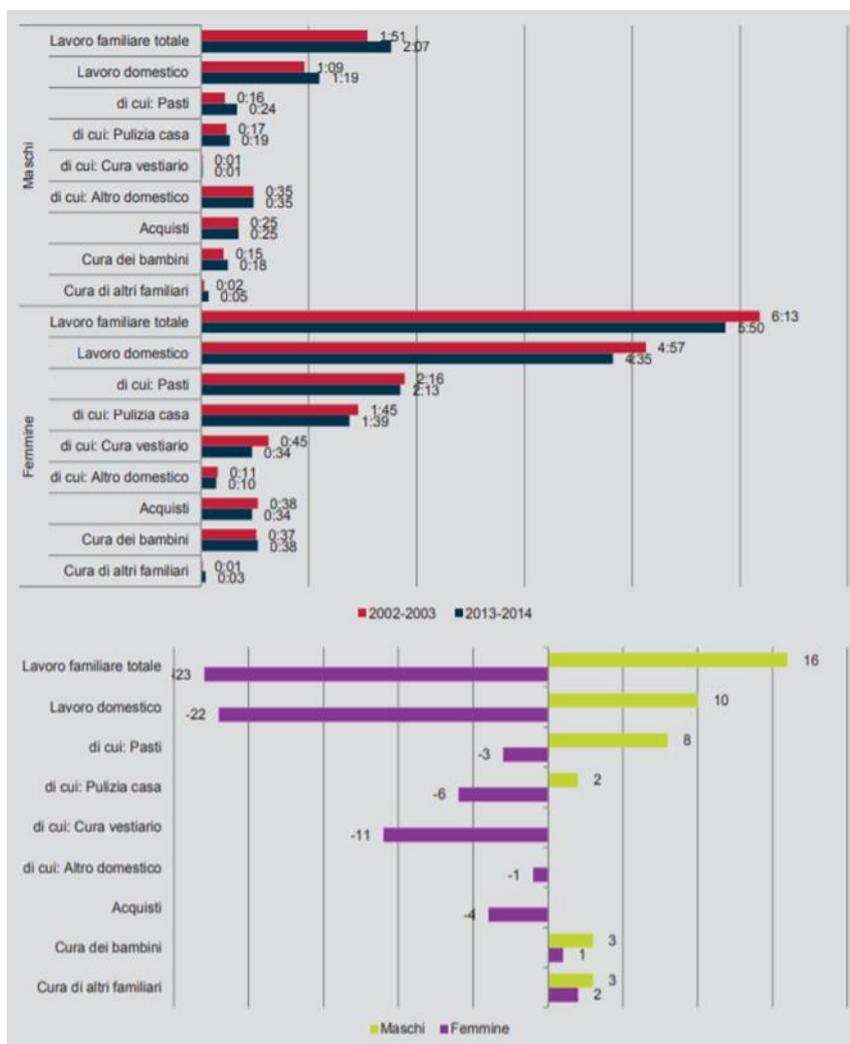
⁹⁹ *Ibidem.*

¹⁰⁰ Cfr., COMMISSIONE EUROPEA., *Scheda tematica per il semestre europeo LE DONNE SUL MERCATO DEL LAVORO*, 2020. Consultabile al sito: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/file_import/european-semester_thematic-factsheet_labour-force-participation-women_it.pdf

¹⁰¹ *Ivi.*, p. 5.

¹⁰² GHIGI R., *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all’età adulta*, Il Mulino, Bologna, 2019, p. 48.

Figura 1.4.7 - Variazioni nel tempo dedicato al lavoro familiare dalle persone in coppia per genere e tipologia di attività - Anni 2002-2003 e 2013-2014 (in minuti).



Non c'è da stupirsi quindi, se il *Global Gender Gap Report* del *World Economic Forum*¹⁰³ aggiornato al 2021, inserisce l'Italia al sessantatreesimo posto su un panel di 156 paesi al mondo. Secondo *il Report*, Il livello globale del gender gap è del 68%, un passo indietro rispetto al 2020 (-0,6 punti percentuali). Di questo passo si stima che ci vorranno 135.6 anni per colmare il divario di genere a livello mondiale. Oltre alla disuguaglianza nell'accesso alla forza lavoro, le disparità a livello economico e salariale continuano a rappresentare uno dei principali ambiti in cui intervenire. Nonostante alcuni progressi che

¹⁰³ Cfr., GLOBAL GENDER GAP REPORT, *World Economic Forum*, Insight Report, March 2021. Consultabile al sito : <https://www.weforum.org/reports/ab6795a1-960c-42b2-b3d5-587eccda6023>

si sono registrati quest'anno, il rapporto tra il salario delle donne e quello degli uomini, rimane ancora al 37%. Confrontando alcuni dati emerge che soltanto l'Islanda è riuscita a colmare il divario con l'86%. Di conseguenza, possiamo affermare, come sottolinea anche Sartori che lo squilibrio retributivo è causato da una pluralità di elementi¹⁰⁴:

*“innanzitutto dal livello d'istruzione posseduto ma anche dal numero di ore lavorate, dal tipo di contratto di lavoro, dal sistema di contrattazione individuale o collettivo, dal sistema di tassazione nonché dalle opportunità di welfare a disposizione, dall'anzianità lavorativa, dal tipo di attività svolta, dal settore occupazionale e dalla dimensione dell'impresa, dal livello raggiunto in termini di progressione di carriera strettamente connesso alle interruzioni del percorso lavorativo e dai cambiamenti di attività. Molteplici dunque sono i fattori e le dimensioni da tener presenti nell'analisi in oggetto che riguardano caratteristiche personali ascritte come l'età e il sesso o acquisite e legate a scelte personali quali il tipo di scuola secondaria e di università frequentate; il numero di anni di studio ma anche la formazione successiva in termini di specializzazioni e nuove competenze acquisite; il tipo di occupazione svolta (dipendente o autonoma, settore pubblico o privato) nonché i ruoli coperti. O ancora aspetti della propria realtà occupazionale legati all'offerta del mercato del lavoro locale: ad esempio pensiamo in Italia a quali diverse opportunità derivino dal vivere al Nord piuttosto che al Sud o del momento storico in cui si vive in cui vige un certo tipo di legislazione, una determinata tipologia di contratti di lavoro ecc. Ma non solo: la multifattorialità dell'origine dei differenziali salariali comprende diversità nelle caratteristiche degli individui e nella valutazione di tali caratteristiche; i dati mostrano che, se anche la composizione della forza lavoro tra i sessi rispetto ad età, titolo di studio e tipo di lavoro svolto fosse paritaria, permarrrebbe ugualmente un consistente divario retributivo”*¹⁰⁵.

Ciò significa che in tali dinamiche incidono anche i fattori culturali, come gli stereotipi di genere ossia quell'immaginario fatto di ruoli maschili e femminili standardizzati il quale determina una segregazione occupazionale che si riproduce e mantiene nel tempo. Da un lato, i datori di lavoro preferiscono assumere maschi o femmine a seconda della mansione che hanno la necessità di coprire, cioè basandosi su associazioni tra sesso,

¹⁰⁴ Cfr., SARTORI F., *Differenze, disuguaglianze di genere*, il Mulino, Bologna, 2009.

¹⁰⁵ *Ivi.*, p. 129.

genere e funzione; dall'altro, i lavoratori prediligono o si sentono costretti a scegliere determinati impieghi perché reputati consoni al proprio sesso. Infine, lo stesso sistema statale e di welfare si organizza sulla base di idee stereotipate, ad esempio non fornendo sufficienti servizi per l'infanzia e quindi dando per scontato che vi sia qualcuno (generalmente la donna) a casa a svolgere questo compito. Se le donne hanno una posizione svantaggiata nel mercato del lavoro e occupano in maggior proporzione posizioni di minor prestigio e retribuzione, è conseguenza del fatto che ci si aspetta che esse siano più portate a professioni legate alla cura, le quali sono generalmente poco retribuite e poco qualificate¹⁰⁶. Se le donne scelgono percorsi umanistici, piuttosto che scientifici o tecnici, i cui sbocchi professionali sono ugualmente differenziati dal punto di vista della retribuzione, del prestigio sociale e della possibilità di carriera, ciò avviene anche in virtù della minore attitudine al calcolo o di minori capacità tecniche che ci si aspetta che ogni donna abbia rispetto ad ogni uomo. Lo stesso vale per gli uomini, se essi sono meno dediti delle compagne al lavoro familiare, che comprende lavoro di cura e lavoro domestico, è anche in virtù dello stereotipo che li vuole meno abili in queste mansioni: quello stesso stereotipo che ha fatto sì che probabilmente i genitori non avessero preteso da loro, fin da piccoli, che imparassero a svolgerle¹⁰⁷. Sempre Rossella Ghigi sostiene che, numerose ricerche qualitative hanno mostrato, in seno alla stessa famiglia, che le richieste dei genitori si differenziano tra figli e figlie, ad esempio nei lavori domestici (rifare il letto, apparecchiare la tavola, buttare l'immondizia, fare la spesa, ecc.):

¹⁰⁶ Cfr., GHIGI R., *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, il Mulino, Bologna, 2019.

¹⁰⁷ *Ivi.*, p.50.

“a parità di età le figlie sono più impegnate in attività domestiche per tutti i membri della famiglia e i figli in attività legate alla propria persona, e questo gap aumenta con l’età. [...] gli uomini, quand’anche partecipino al lavoro domestico, lo fanno con più frequenza dedicandosi a forme di lavoro occasionale, che permettono più flessibilità di esecuzione e maggiore discrezionalità (dalle piccole riparazioni, al pagamento delle bollette e altre commissioni saltuarie)”¹⁰⁸.

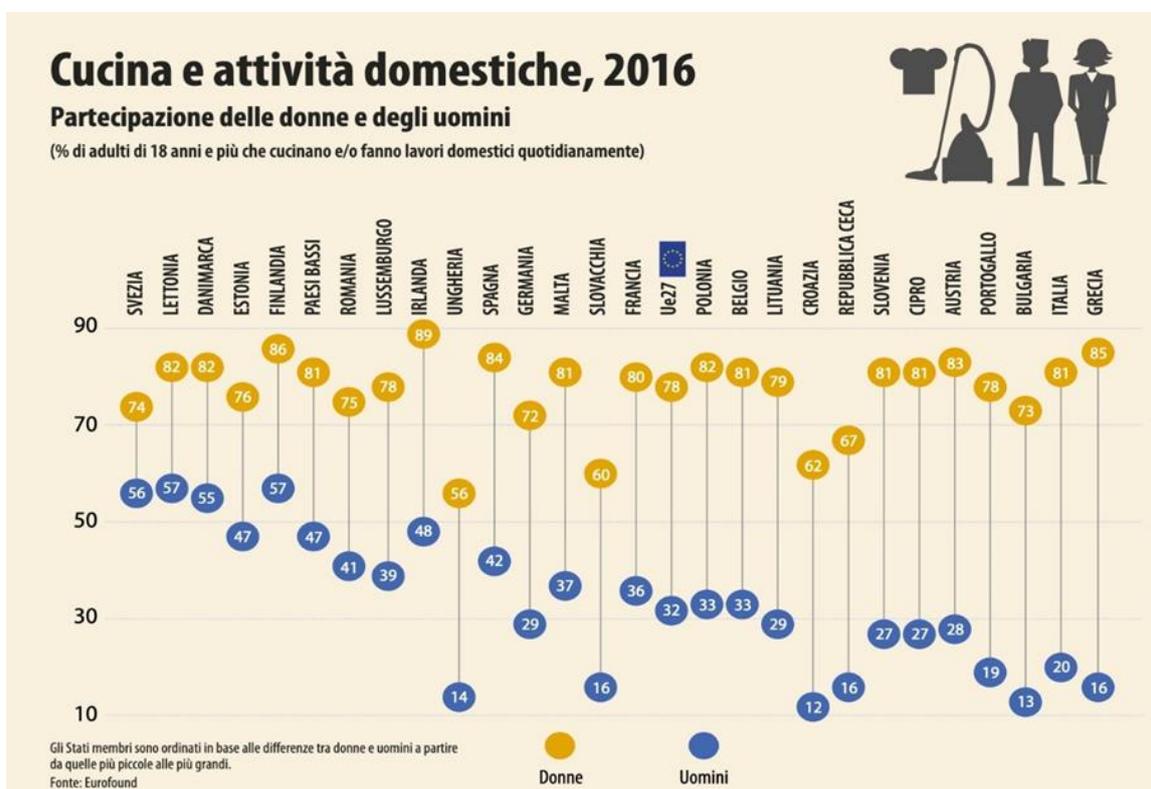
Secondo alcune ricerche Eurostat¹⁰⁹ risalenti al 2016, l’Italia e la Spagna sono i paesi in cui le donne fanno il 200% in più degli uomini in casa: riguardo alle attività domestiche e alla cucina, le differenze sono ancora maggiori. Nel 2016 nell’Ue, il 78 % delle donne cucina e/o svolge attività domestiche quotidianamente, rispetto al 32 % degli uomini. Le differenze più ampie tra le donne e gli uomini si registrano in Grecia (85 % delle donne e 16 % degli uomini) e in Italia (81 % e 20 %), mentre quelle più ridotte in Svezia (74 % delle donne e 56 % degli uomini) e in Lettonia (82 % e 57 %)¹¹⁰.

¹⁰⁸ *Ivi.*, p. 51.

¹⁰⁹ Cfr., ISTAT., EUROSTAT., *La vita delle donne e degli uomini in Europa Un ritratto statistico*, edizione 2020. Consultabile al sito: <https://www.istat.it/it/archivio/204804>

¹¹⁰ *Ivi.*, p.24.

Figura 1.4.8 - % di adulti di 18 anni e più che cucinano e /o fanno lavori domestici quotidianamente, anno 2016.



Ovviamente e come lo dimostrano in parte anche i dati, il quadro generale è indubbiamente in evoluzione. Ma quello che occorre sottolineare è che parte della resistenza al cambiamento è dovuta alle inerzie culturali. Gran parte delle asimmetrie di cui si è detto, derivano da condizioni materiali e strutturali: carenze nelle politiche di welfare, l'ampio grado di familismo nel sistema di protezione sociale, le disparità nella retribuzione e nel prestigio delle professioni in cui prevale solo un genere, i meccanismi nell'avanzamento di carriere, la segregazione formativa. Tutti questi aspetti strutturali, non sono esenti dall'effetto delle stereotizzazioni che finiscono per assegnare alle donne un ruolo completamente subalterno. Gli elementi valoriali che attraversano istituzioni

sociali, politiche di intervento e prassi organizzative ne sono causa e conseguenza: contribuiscono a giustificarle e al tempo stesso ne vengono rafforzati¹¹¹.

1.5 La violenza di genere come prodotto e deriva culturale

La Convenzione del consiglio d'Europa sulla *prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne*, conosciuta anche come la Convenzione di Istanbul, ratificata nel 2011, dichiara:

*“con l’espressione “violenza nei confronti delle donne” si intende designare una violazione dei diritti umani e una forma di discriminazione contro le donne, comprendente tutti gli atti di violenza fondati sul genere che provocano o sono suscettibili di provocare danni o sofferenze di natura fisica, sessuale, psicologica o economica, comprese le minacce di compiere tali atti, la coercizione o la privazione arbitraria della libertà, sia nella vita pubblica, che nella vita privata”*¹¹².

Ancora:

*“l’espressione “violenza contro le donne basata sul genere” designa qualsiasi violenza diretta contro una donna in quanto tale, o che colpisce le donne in modo sproporzionato”*¹¹³.

La violenza contro le donne e la violenza domestica continuano ad essere tra le violazioni dei diritti umani più diffuse al mondo. Colpiscono le donne di ogni estrazione sociale, indipendentemente dal contesto culturale, religioso, economico, sociale o geografico.

¹¹¹ Cfr., GHIGI R., *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all’età adulta*, il Mulino, Bologna, 2019.

¹¹² Cfr., La Convenzione sulla prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e la violenza domestica, meglio nota come ‘Convenzione di Istanbul’, adottata dal Consiglio d'Europa l'11 maggio 2011, entrata in vigore il 1° agosto 2014, Serie dei Trattati del Consiglio d'Europa – N° 210, art. 3.

¹¹³ *Ibidem*.

Secondo le Stime mondiali dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, una donna su tre in tutto il mondo è vittima di violenza di genere nel corso della propria vita¹¹⁴. L'Europa non fa eccezione. Ogni giorno, molte donne nel nostro continente sono vittime di violenze psicologiche e fisiche, di molestie, di atti persecutori (“stalking”), di stupro, sono mutilate, costrette al matrimonio dalla famiglia o sterilizzate contro la loro volontà. Un'indagine condotta dall'Agenzia dell'Unione Europea per i Diritti Fondamentali ha mostrato che tra il 45% e il 55% delle donne e delle ragazze nell'Unione Europea dai 15 anni in su sono state vittime di molestie sessuali¹¹⁵. Le indagini nazionali rivelano inoltre che sono molto diffuse la violenza domestica, la violenza sessuale e altre forme di violenza sulle donne¹¹⁶. La violenza di genere non è dunque un fenomeno isolato, e per comprendere tale fenomeno, occorre analizzarne le ragioni, i pregiudizi, le relazioni le strutture socio-culturali che vi sono alla base. Per comprendere la violenza di genere, occorre fare un passo indietro e riprendere in mano argomenti e termini già trattati precedentemente quali: differenza, stereotipi e disuguaglianza. Abbiamo ribadito più volte che le disuguaglianze tra uomini e donne sono il prodotto storicamente dato della costruzione sociale di un genere, quello femminile, da sempre identificato, stigmatizzato come inferiore. Il sesso, come insieme delle caratteristiche fisiologiche tese a identificare le donne come agenti della riproduzione, come corpi votati alla generazione e alla maternità, diventa l'elemento secolare di distinzione tra maschi e femmine, e questa differenza sessuale, viene utilizzata per una precisa costruzione sociale, con ruoli stereotipati di genere. Le diverse società nel tempo hanno quindi interpretato le differenze

¹¹⁴ Cfr., La Convenzione Di Istanbul., *un potente strumento per porre fine alla violenza di genere*, Consiglio d'Europa, Novembre 2019, p.13. Consultabile al sito: <http://www.assembly.coe.int/LifeRay/EGA/WomenFFViolence/2019/2019-HandbookIstanbulConvention-IT.pdf>

¹¹⁵ *Ibidem.*

¹¹⁶ *Ibidem.*

uomo/donna, maschile/femminile, per costruire le loro organizzazioni sociali, in cui il culturale apparteneva al maschio, e il riproduttivo alla femmina, secondo logiche di superiorità/inferiorità. Di conseguenza nella storia umana, per millenni, e tuttora in molte parti del mondo, gli individui costruiscono rapporti tra i sessi asimmetrici, legittimando quindi nel tempo rapporti di potere impari tra uomini e donne. Questo è l' "ordine di genere" dato e consolidato dalla società in cui viviamo. L'ordine di schieramento e di appartenenza che ogni bambino o bambina apprende fin dalla nascita, in famiglia, a scuola, nella società. Secondo Carlotta Vagnoli¹¹⁷, il non-binarismo (le identità non binarie sono tutte quelle che non corrispondono, in parte o in toto ai due generi per antonomasia, maschile e femminile) entra e si colloca nella società in un posto alquanto scomodo, in mezzo cioè a categorizzazioni fisse che soffocano l'identità delle persone. Il rischio, secondo l'autrice, è che gli stereotipi, sul lungo andare, si possano costruire come matrice primari della tossicità e quest'ultima possa portare proprio la violenza di genere.¹¹⁸ Il nucleo centrale della questione è che sono proprio gli stereotipi di genere ad alimentare la violenza sulle donne.

“La violenza per antonomasia nasce quando si vuole prevaricare l'altro, oppure quando non si accetta quella che chiamerei per praticità “scala dei grigi”: le reazioni e le convenzioni devono essere polarizzate, o bianco o nero, o dentro o fuori. Tutto ciò che rimane escluso dalla suddetta polarizzazione è condannabile dal senso comune”¹¹⁹.

Abbiamo già presentato nel precedente paragrafo come, gli stereotipi di genere generano una disuguaglianza sociale tangibile. Possiamo evidenziare ancora, attraverso un'analisi

¹¹⁷ Cfr., Vignoli C., *Maledetta Sfortuna Vedere, riconoscere e rifiutare la violenza di genere*, Fabri Editori, Milano, 2021.

¹¹⁸ *Ivi.*, p. 23.

¹¹⁹ *Ivi.*, p. 24.

ISTAT pubblicata nel 2019, come gli stereotipi sessuali siano sedimentati alla base delle disuguaglianze sociali, fino a raggiungere, come andremo ad analizzare meglio, la deriva più brutale: la violenza di genere. Un'indagine, condotta nel 2018 su un campione di popolazione italiana tra i 18 e i 74 anni, mostra come il 32,5% degli intervistati pensi che realizzazione del lavoro sia più importante per gli uomini che per le donne e il 27,9% che sia il genere maschile a dover provvedere al mantenimento della famiglia. Che gli uomini siano meno adatti alle faccende domestiche lo pensa il 31,5% della popolazione. Il 58,8% della popolazione fra i 18 e 74 anni, senza particolari differenziazione tra uomini e donne, si ritrova in questi stereotipi, più diffusi con il crescere dell'età (65,7% dei 60 – 74enni e 45,3% dei giovani).¹²⁰ Questi dati ci conducono alla scoperta e all'analisi di altri dati, molto più inquietanti, come quello emerso da uno studio promosso dal *Dipartimento delle Pari Opportunità*.¹²¹ Sul tema della violenza nella coppia, il 7,4% delle persone ne ritiene accettabile, sempre o in determinate circostanze, che un ragazzo schiaffeggi la sua fidanzata perché ha civettato/flirtato con un altro uomo; il 6,2% che, all'interno di una coppia, possa scappare uno schiaffo ogni tanto. Rispetto al controllo, invece, sono più del doppio le persone (17,7%) che ritengono accettabile sempre o in alcune circostanze che un uomo controlli abitualmente il cellulare e/o l'attività sui social network della propria moglie/compagna.¹²² In merito a quanto emerso, sempre Vagnoli scrive:

“Questi dati suggeriscono che il controllo di un genere sull'altro non venga percepito come atto di cattiveria, bensì sia tollerato e accettato per via di prassi che, replicate e tramandate di generazione

¹²⁰ Cfr., ISTAT, *GLI STEREOTIPI SUI RUOLI DI GENERE E L'IMMAGINE SOCIALE DELLA VIOLENZA SESSUALE*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le Pari Opportunità, 25 novembre 2019. Consultabile al sito: <https://www.istat.it/it/archivio/235994>

¹²¹ *Ibidem*.

¹²² *Ibidem*.

in generazione, portano a pensare in modo spontaneo che la vita di coppia sia in primis una questione di possesso”¹²³.

La quota di persone che ritiene accettabile “sempre” o almeno “in alcune circostanze” la violenza o il controllo nella coppia è pari al 25,4% (27,3% uomini e 23,5% donne). I livelli minimi sono riscontrabili in Sardegna e in Valle d’Aosta (rispettivamente 15,2% e 17,4%). L’Abruzzo (38,1%) e la Campania (35%) hanno, invece, livelli più elevati di tolleranza ma, mentre in Abruzzo sono soprattutto gli uomini ad avere questa opinione (il 47,2% degli uomini ritiene accettabile la violenza contro il 29,2% delle donne), la Campania non è connotata da elevate differenze di genere (39,5% di uomini contro 30,8% di donne). Le differenze di genere sono quasi nulle in Sicilia e in Lombardia, mentre in alcune regioni del Nord (Veneto, Valle d’Aosta e Provincia autonoma di Trento) e in Umbria sono le donne a presentare percentuali maggiori di accettabilità¹²⁴. Dal sondaggio ISTAT emerge che, la causa più diffusa della violenza nella coppia è la considerazione della donna come oggetto di proprietà dell’uomo: alla domanda sul perché alcuni uomini siano violenti con le proprie compagne/mogli, il 77,7% degli intervistati risponde: perché le donne sono considerate oggetti di proprietà (84,9% donne e 70,4% uomini), il 75,5% perché fanno abuso di sostanze stupefacenti o alcol e un altro 75% per il bisogno degli uomini di sentirsi superiori alla propria compagna/moglie. La difficoltà di alcuni uomini

¹²³ VAGNOLI C., *Maledetta sfortuna Vedere, riconoscere e rifiutare la violenza di genere*, Fabri Editori, Milano, 2021, p. 27.

¹²⁴ Cfr., ISTAT., *GLI STEREOTIPI SUI RUOLI DI GENERE E L’IMMAGINE SOCIALE DELLA VIOLENZA SESSUALE*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le Pari Opportunità, 25 novembre 2019, p.3. Consultabile al sito: <https://www.istat.it/it/archivio/235994>

a gestire la rabbia è indicata dal 70,6%, con differenza di circa otto punti percentuali a favore delle donne rispetto agli uomini¹²⁵.

Dunque, secondo un'iper-semplificazione in auge da sempre, la donna è di proprietà dell'uomo; quando non sottostà alle regole implicite di una società che vede in questa subordinazione una regola fissa e necessaria per la sua stessa sopravvivenza (la cosiddetta "società patriarcale"), può subire episodi di violenza che trovano giustificazione proprio nello stereotipo dell'uomo dispotico nei confronti della donna non remissiva¹²⁶. Il retaggio di una cultura patriarcale legata all'idea di possesso rispetto alla donna, troppo spesso riconosciuta solo in quanto oggetto dei desideri e dei bisogni dell'uomo è ancora alla base di quella cultura generale, che associa all'uomo l'attività di ingegnere piuttosto che alla donna, e che ha ritenuto come normale e scontata la dedizione della donna alla casa e alla famiglia. L'idea che la donna sia priva di autonomia e dipenda in larga misura dall'uomo è ancora viva all'interno della nostra cultura. Nel 1930 durante il regime fascista venne promulgato il Codice Rocco, con il quale si regolava e disciplinava chiaramente il corpo e la sessualità delle donne ispirandosi a un modello patriarcale, in cui il corpo stesso delle donne era inteso come proprietà di un uomo e oggetto di scambio fra gli uomini. Sempre nella stessa logica di proprietà maschile, il codice prevedeva la riduzione di un terzo della pena per chiunque uccidesse la moglie, la figlia o sorella, o i loro amanti illegittimi, per difendere l'onore suo o della sua famiglia, legittimando il cosiddetto "delitto d'onore". Occorre aspettare fino al 1996, con la legge n. 66 del 15 febbraio, perché il reato di violenza carnale del delitto contro la moralità pubblica e il buon costume sia considerato finalmente un delitto contro la persona. Simile è il processo

¹²⁵ *Ivi.*, p. 4.

¹²⁶ VAGNOLI C., *Maledetta sfortuna Vedere, riconoscere e rifiutare la violenza di genere*, Fabri Editori, Milano, 2021, p. 28.

mentale e culturale che prevede che la famiglia della sposa porti in dono a quello dello sposo una dote, che altro non è che una serie di beni materiali e pecuniari per favorire una compravendita in cui la sposa diventa, per l'appunto, di proprietà del consorte.¹²⁷ Il procedere per stereotipi insomma, porta ad accettare determinati comportamenti basati sul pregiudizio non soltanto il singolo ma intere società, che si fondano su una distinzione di genere preconfezionata. Questo risultato dà a sua volta il via a una serie di problematiche a più livelli. Ed è qui che si scorgere l'origine di ciò che Carlotta Vagnoli definisce “*Seme della violenza*”¹²⁸. Gli stereotipi non fanno altro che rafforzare l'idea di una marginalità femminile, laddove la donna vive unicamente in una relazione subordinata all'azione maschile. Anche la stessa convenzione di Istanbul, riconosce la violenza contro le donne come una manifestazione dei rapporti di forza:

“Riconoscendo che la violenza contro le donne è una manifestazione dei rapporti di forza storicamente diseguali tra i sessi, che hanno portato alla dominazione sulle donne e alla discriminazione nei loro confronti da parte degli uomini e impedito la loro piena emancipazione;

Riconoscendo la natura strutturale della violenza contro le donne, in quanto basata sul genere, e riconoscendo altresì che la violenza contro le donne è uno dei meccanismi sociali cruciali per mezzo dei quali le donne sono costrette in una posizione subordinata rispetto agli uomini;

Riconoscendo con profonda preoccupazione che le donne e le ragazze sono spesso esposte a gravi forme di violenza, tra cui la violenza domestica, le molestie sessuali, lo stupro, il matrimonio for-

¹²⁷ *Ibidem.*

¹²⁸ *Ibidem.*

zato, i delitti commessi in nome del cosiddetto "onore" e le mutilazioni genitali femminili, che costituiscono una grave violazione dei diritti umani delle donne e delle ragazze e il principale ostacolo al raggiungimento della parità tra i sessi”¹²⁹.

Quando si parla di violenza sulle donne si intende, come è già stato esplicitato, una serie di manifestazioni differenti accomunate dalla stessa radice culturale, ovvero quella sessista. La nostra società si basa su quella che viene definita con il termine inglese *Rape Culture*. “Cultura dello stupro” è un’espressione utilizzata dagli studi di genere e dai femminismi per descrivere una “cultura” nella quale non solo la violenza e gli abusi di genere sono molto diffusi, minimizzati e normalizzati, ma dove sono normalizzati e incoraggiati anche gli atteggiamenti e le pratiche che giustificano e sostengono quella violenza e che pretendono di avere il controllo sulla sessualità femminile. La violenza di genere si declina in molte forme diverse, dalla violenza verbale, psicologica, economica, sessuale fino alla forma maggiormente visibile, quella fisica. Alla base delle diverse forme di violenza ci sono tutti quei comportamenti verbali e non che proteggono e supportano la cultura dello stupro:

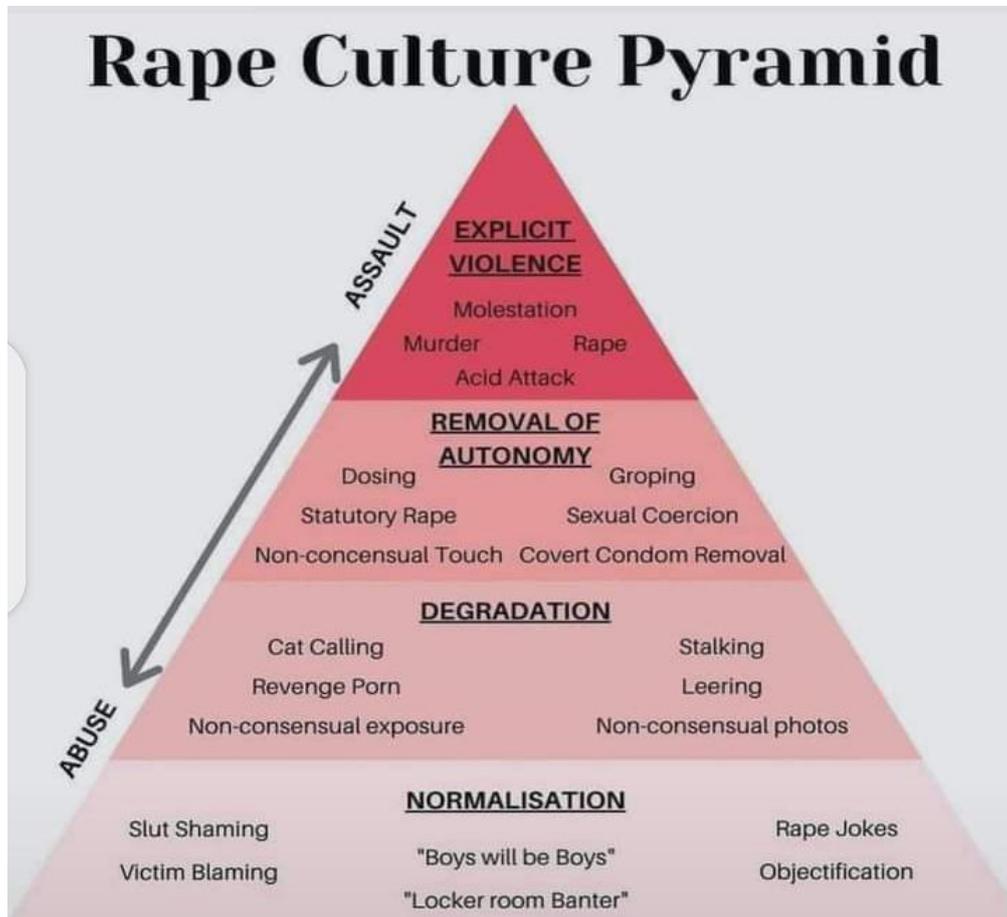
dalle chiacchiere da spogliatoio che, per antonomasia, oggettificano la persona, alle battute coercitive e punitive sullo stupro; dal difendere le azioni maschili a ogni costo fino *al victim blaming* e al rafforzamento degli stereotipi di genere¹³⁰. Di fatto la violenza fisica, il femminicidio, rappresenta soltanto la punta dell’iceberg di un fenomeno molto più ampio e subdolo che trova fermento e approvazione in tutti quei comportamenti e

¹²⁹ Cfr., *La Convenzione sulla prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e la violenza domestica, meglio nota come ‘Convenzione di Istanbul’, adottata dal Consiglio d’Europa l’11 maggio 2011, entrata in vigore il 1° agosto 2014, Serie dei Trattati del Consiglio d’Europa – N° 210, preambolo.*

¹³⁰ VAGNOLI C., *Maledetta sfortuna Vedere, riconoscere e rifiutare la violenza di genere*, Fabri Editori, Milano, 2021, p. 59.

azioni culturali e non ritenuti “normali”. Di seguito viene riportata l’immagine della piramide della cultura dello stupro per comprenderne meglio i meccanismi.

Figura 1.5.1 - Rape Culture Pyramid.



“[...] un complesso di credenze che incoraggiano l'aggressività sessuale maschile e supportano la violenza contro le donne. Questo accade in una società dove la violenza è vista come sexy e la sessualità come violenta. In una cultura dello stupro, le donne percepiscono un continuum di violenza minacciata che spazia dai commenti sessuali alle molestie fisiche fino allo stupro stesso. Una cultura dello stupro condona come "normale" il terrorismo fisico ed emotivo contro donne. Nella cultura dello stupro sia gli uomini che le donne assumono che la violenza sessuale sia "un fatto della vita", inevitabile come la morte o le tasse”¹³¹.

¹³¹ Cfr., Buchwald E., Fletcher P., Roth M; *Transforming a Rape Culture*, Minneapolis, MN : Milkweed Editions, Minneapolis, 1993.

Secondo un'indagine *ISTAT* su *il numero delle vittime e le forme della violenza*: Il 31,5% delle 16-70enni (6 milioni 788 mila) ha subito nel corso della propria vita una qualche forma di violenza fisica o sessuale: il 20,2% (4 milioni 353 mila) ha subito violenza fisica, il 21% (4 milioni 520 mila) violenza sessuale, il 5,4% (1 milione 157 mila) le forme più gravi della violenza sessuale come lo stupro (652 mila) e il tentato stupro (746 mila). Ha subito violenze fisiche o sessuali da partner o ex partner il 13,6% delle donne (2 milioni 800 mila), in particolare il 5,2% (855 mila) da partner attuale e il 18,9% (2 milioni 44 mila) dall'ex partner. La maggior parte delle donne che avevano un partner violento in passato lo hanno lasciato proprio a causa della violenza subita (68,6%). In particolare, per il 41,7% è stata la causa principale per interrompere la relazione, per il 26,8% è stato un elemento importante della decisione. Il 24,7% delle donne ha subito almeno una violenza fisica o sessuale da parte di uomini non partner: il 13,2% da estranei e il 13% da persone conosciute. In particolare, il 6,3% da conoscenti, il 3% da amici, il 2,6% da parenti e il 2,5% da colleghi di lavoro. Le donne subiscono minacce (12,3%), sono spintonate o strattonate (11,5%), sono oggetto di schiaffi, calci, pugni e morsi (7,3%). Altre volte sono colpite con oggetti che possono fare male (6,1%). Meno frequenti le forme più gravi come il tentato strangolamento, l'ustione, il soffocamento e la minaccia o l'uso di armi. Tra le donne che hanno subito violenze sessuali, le più diffuse sono le molestie fisiche, cioè l'essere toccate o abbracciate o bacciate contro la propria volontà (15,6%), i rapporti indesiderati vissuti come violenze (4,7%), gli stupri (3%) e i tentati stupri (3,5%). Le forme più gravi di violenza sono esercitate da partner, parenti o amici. Gli stupri sono stati commessi nel 62,7% dei casi da partner, nel 3,6% da parenti e nel 9,4% da amici. Anche le violenze fisiche (come gli schiaffi, i calci, i pugni e i morsi) sono per la maggior

parte opera dei partner o ex. Gli sconosciuti sono autori soprattutto di molestie sessuali (76,8% fra tutte le violenze commesse da sconosciuti). Le donne straniere hanno subito violenza fisica o sessuale in misura simile alle italiane nel corso della vita (31,3% e 31,5%). La violenza fisica è più frequente fra le straniere (25,7% contro 19,6%), mentre quella sessuale più tra le italiane (21,5% contro 16,2%). Le straniere sono molto più soggette a stupri e tentati stupri (7,7% contro 5,1%). Le donne moldave (37,3%), rumene (33,9%) e ucraine (33,2%) subiscono più violenze. Le donne straniere, contrariamente alle italiane, subiscono soprattutto violenze (fisiche o sessuali) da partner o ex partner (20,4% contro 12,9%) e meno da altri uomini (18,2% contro 25,3%). Le donne straniere che hanno subito violenze da un ex partner sono il 27,9%, ma per il 46,6% di queste, la relazione è finita prima dell'arrivo in Italia¹³².

Tavola 1. Donne dai 16 ai 70 anni che hanno subito violenza fisica o sessuale nel corso della vita da un uomo per tipo di autore e tipo di violenza subita. Anno 2014 (per 100 donne con le stesse caratteristiche)¹³³

TIPO DI VIOLENZA	Partner		Partner attuale o Ex partner (c)	Non partner (d)	Totale (d)
	attuale (a)	Ex partner (b)			
Violenza fisica o sessuale	5,2	18,9	13,6	24,7	31,5
Violenza fisica	4,1	16,4	11,6	12,4	20,2
Violenza sessuale (e)	2	8,2	5,8	17,5	21
Stupro o tentato stupro	0,5	3,8	2,4	3,4	5,4
Stupro	0,4	3,2	2	1,2	3
Tentato stupro	0,2	1,7	1,1	2,5	3,5

a) per 100 donne che hanno un partner attuale

b) per 100 donne che hanno un ex partner

c) per 100 donne con partner attuale o precedente

¹³² <https://www.istat.it/it/violenza-sulle-donne/il-fenomeno/violenza-dentro-e-fuori-la-famiglia/numero-delle-vittime-e-forme-di-violenza>

¹³³ *Ibidem.*

d) per 100 donne dai 16 ai 70 anni

Come rappresentato dalla piramide, la fase fina della violenza di genere corrisponde alla cancellazione totale della donna e della sua vita: il femminicidio. Si usa il termine “femminicidio” per indicare l’uccisione di una donna in quanto tale, per ciò che essa simboleggia nella società. È l’atto di controllo finale esercitato da un uomo nei confronti di una donna, per eliminarla, impedirle per sempre autonomia¹³⁴. Secondo *Legarde*, uno Stato che sottostima, minimizza, non accoglie le donne che scappano da situazioni di violenza si fa connivente:

*“Nelle ipotesi di femminicidio concorrono, in maniera criminale, il silenzio, l’omissione, la negligenza e la collisione parziale o tale delle autorità incaricate di prevenire e sradicare questo fenomeno. Le condizioni per il Femminicidio si hanno quando lo Stato (o qualche sua istituzione) non dà le sufficienti garanzie alle bambine e alle donne e non crea le condizioni di sicurezza che garantiscono le loro vite, nella comunità, nelle case e negli ambiti lavorativi. A maggior ragione, quando le autorità non realizzano con efficienza le sue funzioni. quando lo Stato è una parte strutturale del problema per il suo segno patriarcale e per la perseveranza di questo ordine, il femminicidio è un crimine Stato”*¹³⁵.

I dati in Italia sono stati pressoché costati negli ultimi anni:

- 2012, 161 donne uccise;
- 2013, 180 donne uccise;
- 2014, 153 donne uccise;
- 2015, 143 donne uccise;

¹³⁴ VAGNOLI C., *Maledetta sfortuna Vedere, riconoscere e rifiutare la violenza di genere*, Fabri Editori, Milano, 2021, p. 95.

¹³⁵ *Ivi.*, p. 96.

- 2016, 169 donne uccise;
- 2017, 132 donne uccise;
- 2018, 141 donne uccise
- 2019, 111 donne uccise;
- 2020, 112 donne uccise;
- 2021, dall'inizio dell'anno 53.

L'andamento lineare di questi numeri corrisponde dunque a una tendenza culturale, per cui è prevedibile che, ogni anno, un numero indicabile e indicativo di donne perderà la vita in un femminicidio. Michela Murgia sostiene che questo andamento sia figlio di una politica di prevenzione e tutela reale completamente assente: *“Agire facendo prevenzione è fondamentale perché, la morte fisica della donna avviene laddove quella sociale e morale è già avvenuta”*¹³⁶. Il fenomeno della violenza e dei maltrattamenti contro le donne, sostiene Pirulla, ha grande rilevanza ma rimane ancora oggi irrisolto, nonostante i cambiamenti sociali, i diritti acquisiti e le leggi varate in questi anni¹³⁷. Non si può non prendere atto che è ancora largamente visto come un'emergenza delle donne e la società nel suo complesso è incapace di assumerlo come esigenza propria¹³⁸.

¹³⁶ *Ivi.*, p. 98.

¹³⁷ Cfr., PIRULLA G., *C'è differenza Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*, Franco Angeli, Milano, 2013.

¹³⁸ *Ivi.*, p. 105.

SECONDO CAPITOLO

2 *Educare al genere per comprendere, decostruire e ricostruire*

2.1 Per una cultura di genere

*“La diversità dei sessi è un dato di fatto ma essa non predestina ai ruoli e alle funzioni. Non esiste una psicologia femminile e una maschile impermeabili l’una all’altra, né due identità incise nel marmo. Una volta acquisito il senso della propria identità, ogni adulto ne fa ciò che vuole o ciò che può. Mettendo fine all’onnipotenza degli stereotipi sessuali, si è aperta la strada al gioco dei possibili. Ciò non significa, come ha detto qualcuno, l’instaurarsi del regno dell’unisesso. L’indifferenziazione dei ruoli non significa l’indifferenziazione delle identità. Al contrario è la condizione della loro molteplicità e della nostra libertà”*¹³⁹.

Le differenze e le disuguaglianze di genere in ambito formativo, lavorativo, sociale e dell’istruzione non possono essere sottaciute in quanto, abbiamo visto, che servono a delineare l’organizzazione e l’impostazione che ogni società si è data¹⁴⁰. In Italia il dibattito sul genere ha visto delinearsi una campagna fra due fronti opposti: i pro e contro *gender*. Spesso si è ricorso all’uso del termine *gender* per rappresentare il degrado e la distruzione del modello familiare tradizionale, arrivando a prevedere una disgregazione della società italiana¹⁴¹. Per questo è opportuno prima di tutto sfatare alcuni miti sulla cosiddetta “teoria del *gender*”. Rossella Ghigi evidenzia, in particolare, tre miti sull’educazione di genere, piuttosto diffusi sia nei discorsi comuni che nei dibattiti mediatici e politici¹⁴². Il primo mito da sfatare, è che le pratiche educative in tema di differenza sessuale siano una novità nei contesti scolastici ed educativi italiani. In realtà,

¹³⁹ Cfr., BADINTER E., *La strada degli errori. Il pensiero femminista al bivio*, Feltrinelli, Milano, 2004.

¹⁴⁰ Cfr., FORNARI S., *Genere e modelli educativi Voci dal mondo dell’educazione e dei servizi*, Pacini Editore, Pisa, 2017.

¹⁴¹ *Ivi.*, p. 5.

¹⁴² Cfr., GHIGI R., *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all’età adulta*, il Mulino, Bologna, 2019.

scrive Ghigi, sin dagli anni Settanta si sono attuate, per quanto sporadiche e poco continuative; molteplici esperienze didattiche nelle scuole, le quali, avevano l'obiettivo di fornire strumenti per un'elaborazione critica dei rapporti tra uomini e donne della società¹⁴³. Il secondo mito da sfatare è che esisterebbe un'unica teoria di genere, o un'ideologia *gender*. Gli "studi di genere" in ambito accademico, esistono da almeno cinquant'anni a questa parte con questo nome e le riflessioni sulle disuguaglianze tra uomini e donne datano da secoli¹⁴⁴.

"Così come esiste storicamente una riflessione femminista sulla necessità di ristabilire simmetrie e riconoscere soggettività plurali, anch'essa in una varietà di correnti e paradigmi. Più in generale, gli approcci alla differenza sono stati molteplici e per alcuni versi anche opposti tra loro: ridurre tutto a un'unica ideologia è dunque quanto meno improprio" ¹⁴⁵.

Il terzo e ultimo mito largamente diffuso è che ci sarebbe un unico modo per fare educazione di genere, ma, come evidenzia sempre Rossella Ghigi, a partire da una pluralità di impianti teorici di riferimento e di obiettivi di intervento si sono sviluppati altrettanti approcci e metodologie di azione¹⁴⁶. Per fronteggiare la visione degradante del genere, occorre portare il tema su binari interpretativi diversi, per un cambiamento della famiglia e della relazionalità maschile e femminile in generale. Come scrive Silvia Fornari, la cultura di massa e globalizzata del nostro tempo, insieme al traghettamento di una cultura maschilista e misogina, rischiano di farci perdere i riferimenti per quanto attiene la nostra capacità di analisi e studio del tema "genere"¹⁴⁷.

¹⁴³ *Ivi.*, p. 55.

¹⁴⁴ *Ibidem.*

¹⁴⁵ *Ibidem.*

¹⁴⁶ *Ibidem.*

¹⁴⁷ FORNARI S., *Genere e modelli educativi Voci dal mondo dell'educazione e dei servizi*, Pacini Editore, Pisa, 2017, p. 7.

“Il rischio che ognuno di noi corre è quello di non riuscire a riconoscersi in modelli socio-culturali in mutamento”¹⁴⁸.

Per questo, promuovere una cultura di genere significa primariamente riuscire a valorizzare le differenze tra maschi e femminile, educando e socializzando bambini e bambine, ragazzi e ragazze al rispetto delle differenze, che sono anche di genere. Una socializzazione che sembra essere necessaria in questo momento storico, in cui, come evidenzia Fornari, i tradizionali riferimenti socio-culturali si sono omogeneizzati in un calderone di possibilità identitarie, rendendo più complessa la costruzione dei propri percorsi di vita¹⁴⁹. Per questo, si rende necessario, instaurare una relazione autentica e positiva tra i generi:

“Per sperimentare nell’incontro con l’altro/a un confronto, utile alla crescita individuale”¹⁵⁰.

Bisogna cominciare a pensare all’educazione come un’educazione alle differenze e alla pluralità di queste stesse differenze, non semplicemente tra maschile e femminile. La storia dei femminismi è da questo punto di vista esemplare, e incita a riconoscere e a non occultare le differenze interne alle stesse soggettività femminili e maschili. Pensiamo a forme di relazione restitutiva, quando si restituisce all’altro il proprio essere così com’è, senza voler essere altro; il proprio essere riconosciuto per il valore della differenza e senza imposizione¹⁵¹. Per compiere questo percorso, secondo, Ivana Padoan e Maria Sangiuliano:

¹⁴⁸ *Ibidem.*

¹⁴⁹ *Ibidem.*

¹⁵⁰ *Ibidem.*

¹⁵¹ PADOAN I., SANGIULIANO M., *Educare con differenza Modelli educativi e pratiche formative*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2008, p. 11.

*“Mancano ancora le parole, mancano la società, le distanze, gli spazi, i luoghi, il desiderio e la volontà. Ci mancano le maglie simboliche, poiché una relazione tra differenti chiede di un sapere e un dire differente. Imparare a esistere diversamente, cioè vivere diversamente. Con diritto. Non per mano degli altri”*¹⁵².

Per farlo, scrivono sempre le autrici:

*“Serve un’educazione “altra”; c’è bisogno di nuove educazioni, non bastano le leggi, le regole, ma dobbiamo far leva sulla comprensione [...] In questo percorso dobbiamo far affidamento sull’immaginario, anche e soprattutto quello delle giovani e dei giovani. Dobbiamo far leva sul desiderio di una nuova relazione, una nuova forma di coabitazione di genere che sappia dare valore alle diverse esistenze cogliendo le intelligenze plurali della vita. Serve una pacificazione tra i generi, e per farlo occorre mettere in modo modalità di formazione situazionale continua, che partano anche dalla decostruzione critica delle forme irrigidite e stereotipate attraverso cui le identità di genere sono culturalmente e socialmente plasmate”*¹⁵³.

Da questo punto di vista, educare alle differenze significa comprendere come gli stereotipi concorrano ad alimentare discriminazioni, disuguaglianze e violenza; e quando sia importante comprendere il ruolo dell’educazione al genere, per pensare attraverso nuove categorie il mondo dell’istruzione e la realtà sociale che ci circonda.

¹⁵² *Ibidem.*

¹⁵³ *Ibidem.*

2.2 Perché serve un'educazione di genere?

*“L’educazione deve e può fare molto per lavorare sugli stereotipi: nessuna maggiore uguaglianza può essere acquisita senza la partecipazione attiva delle giovani generazioni e senza rilevanti cambiamenti nella cultura che determina e sostiene i ruoli”*¹⁵⁴.

Tra le prime ad aver compreso che, per capire la situazione attuale delle donne, occorre domandarsi cosa succede alle bambine, fu la scrittrice inglese Mary Wollstonecraft, secondo la quale, bisogna agire a monte, sull’educazione delle fanciulle, perché è lì che fa leva la disparità di potere.

*“L’idea per cui esse sarebbero disposte per natura «a interessarsi di bambole, vestiti e conversazioni», sostiene, «è talmente puerile da non meritare neppure di essere seriamente confutata». È sua ferma convinzione, infatti, che se le donne (agiate) si interessano di questioni di poco conto, sono superficiali, affettate e vanitose, questo non dipende dalle loro caratteristiche innate, ma dall’educazione che hanno ricevuto nell’infanzia. Un’educazione [...] che nutre «la loro sensibilità a spese dell’intelletto» e le spinge, fin da piccole, a occuparsi di questioni frivole, come l’aspetto esteriore e le buone maniere, insomma le doti ritenute fondamentali per trovare un buon marito e accasarsi. Perciò si dà alla donna un’educazione differente non perché è per natura differente, ma ella è differente perché le si dà un’educazione differente”*¹⁵⁵.

Per l’autrice, il nesso causale è dunque opposto rispetto a quello che pensano i filosofi e gli educatori del suo stesso tempo. Ricordiamo Jean-Jacques Rousseau, il quale ha sostenuto nell’Emilio, che per natura i due sessi hanno gusti opposti e distinti: i bambini cercano il movimento e il rumore; le bambine preferiscono ciò che colpisce la vista e serve all’ornamento¹⁵⁶. Secondo Wollstonecraft, se non si inculcasse una distinzione dei

¹⁵⁴ PIRULLA G., *C’è differenza Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*, Franco Angeli, Milano, 2013, p. 211.

¹⁵⁵ GHIGI R., *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all’età adulta*, il Mulino, Bologna, 2019, p. 33.

¹⁵⁶ *Ivi.*, p. 34.

due sessi, prima ancora della differenza istituita dalla natura e, se si evitasse di deprimere le bambine con l'imposizione di una vita priva di attività, anche esse prediligerebbero giochi chiassosi e dinamici. Se l'educazione di uomini e donne seguisse i medesimi metodi e principi e fosse diretta all'uso della ragione, le donne avrebbero gli stessi risultati degli uomini¹⁵⁷. Questa introduzione, se pur così lontana da noi nel tempo, anticipa alcune questioni che saranno l'oggetto di questo capitolo. In primo luogo, la scrittrice Wollstonecraft, ci mostra che l'interrogativo attorno ai diversi comportamenti e atteggiamenti di maschi e femmine siano innati o appresi non è certamente nuovo. In secondo luogo, essa prova che è altrettanto antica l'idea che l'educazione abbia un ruolo fondamentale nell'indirizzare bambini e bambine verso percorsi di maggiore o minore parità, stimolando in loro abilità e competenze, senso di autoefficacia in alcuni campi e incapacità apprese in altri¹⁵⁸. Come abbiamo visto nel primo capitolo, siamo soliti distinguere tra base biologica e apprendimento culturale per quanto attiene la distinzione tra maschile e femminile. Il modo con cui si è dato maggior peso alla prima piuttosto che al secondo ha condotto a una tradizionale distinzione tra approcci innatisti e approcci costruttivisti. Gli approcci innatisti fanno riferimento alla differenza determinata alla nascita tra uomini e donne e generalmente attribuiscono atteggiamenti e comportamenti differenziati a una differenziazione che risponde alle esigenze della specie. La differenza sessuale biologicamente fondata si estende, secondo alcuni approcci, ai diversi modi di elaborare gli stimoli, di ragionare e di rapportarsi con sé stessi e con l'ambiente da parte dei maschi e femmine¹⁵⁹. C'è ampio accordo, ad esempio, nel riconoscere una maggiore competenza verbale nelle femmine, misurabile attraverso prove di fluidità, di

¹⁵⁷ *Ibidem.*

¹⁵⁸ *Ivi.*, p.35.

¹⁵⁹ *Ibidem.*

comprensione e scrittura; e nell'affermare che i ragazzi riescono meglio delle ragazze nell'esecuzione di compiti visuospatiali, o che hanno mediamente maggiori capacità matematiche, o ancora, nel fatto che i maschi preferiscono giochi di lotta fisica rispetto alle femmine¹⁶⁰. Gli approcci costruttivisti, invece, pongono attenzione all'apprendimento sociale. Secondo le scienze sociali, sono i processi emulativi, premiali e sanzionatori a condurre alle differenze negli atteggiamenti e nei comportamenti tra maschi e femmine. Le differenze, per le scienze sociali, sono dunque costrutti socio-culturali introiettati dai singoli. Questi processi dipendono da una struttura del potere e da un sistema di relazioni che hanno trovato nella socializzazione un modo per naturalizzare e dunque legittimare il fatto che le donne dovessero occuparsi dei figli e gli uomini dominassero in tutte le sfere del sociale¹⁶¹. La socializzazione, e in generale l'ambiente esterno, intervengono in tutti i processi biologici ed è difficile isolarne i singoli effetti; soprattutto nella vita reale di solito la gran parte delle nostre performance, dei nostri comportamenti, dei nostri desideri, dei nostri gusti ha a che fare con la situazione concreta che stiamo vivendo piuttosto che con la biologia¹⁶². Quindi, non è necessario scomodare l'innatismo per riconoscere il ruolo del dato biologico, ed è ormai chiaro a molti studi il mutuo e reciproco influenzarsi del biologico e culturale, dando vita a quello che lo studioso Bateson definì ecologico:

*“Io credo che l'idea fondamentale secondo cui nell'universo vi sono “cose” separate sia una creazione e una proiezione della nostra psicologia. Questa creazione ci porta ad ascrivere la stessa natura separata alle idee, alle successioni di eventi, ai sistemi e perfino alle persone”*¹⁶³.

¹⁶⁰ *Ibidem.*

¹⁶¹ *Ivi.*, p. 36.

¹⁶² *Ivi.*, p. 37.

¹⁶³ DERIU M., *Gregory Bateson*, Paravia Bruno Mondadori, Milano, 2000, pp. 76-77.

Per l'autore, non è possibile separare l'essere umano dall'ambiente che abita, in quanto non esiste un "là fuori", un ambiente dato e oggettivo e nemmeno un "io" separato dal suo ambiente e dalle sue infinite interazioni. Ed è per questo necessario cambiare, innanzitutto, le nostre idee sulla natura per cambiare insieme la natura delle nostre azioni¹⁶⁴. Non è dunque necessario avere un approccio che esclude il ruolo del biologico nella differenza tra uomini e donne per considerare opportuna l'educazione di genere. Come sostiene Rossella Ghigi, l'educazione di genere ha a che fare con la disuguaglianza, intesa come un ineguale accesso a risorse materiali e simboliche da parte di alcuni individui rispetto ad altri, che come tale si è sedimentato nel corso del tempo e delle generazioni¹⁶⁵.

*“Se si vuole contrastare la disuguaglianza, bisogna lavorare sul modo in cui la differenza si rivela disuguaglianza e la disuguaglianza si giustifica con la differenza”*¹⁶⁶.

Per ciò occorre ricordare, che l'essere al mondo degli individui è sempre un'esperienza vissuta da una posizione parziale e situata. Non siamo genericamente individui, ma, in questo caso, uomini e donne. Siamo un crocevia di differenze che informano la nostra prospettiva sul mondo ma che, allo stesso tempo si traducono in disuguaglianze che limitano la possibilità di una cittadinanza piena per coloro che si collocano al di fuori o ai margini della norma¹⁶⁷. In questo panorama di differenze la dimensione del genere gioca un ruolo decisamente cruciale: da un lato, la differenza di genere è una categoria fondante

¹⁶⁴ *Ibidem*.

¹⁶⁵ Cfr., GHIGI R., *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, il Mulino, Bologna, 2019.

¹⁶⁶ *Ivi.*, p.38.

¹⁶⁷ Cfr., GAMBERI C., MAIO M A., SELMI G., *Educare al genere Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci editore, Roma, 2010.

e fondamentale dell'identità degli individui la quale sottende trasversalmente ogni altro posizionamento sociale e identitario, dall'altro, essa può essere interpretata come l'archetipo di ogni differenza e per questo configurarsi piano di intervento privilegiato per promuovere un'ampia cultura di valorizzazione delle differenze in contrasto con quella logica della neutralità che, volendoci uguali a livello astratto, non rispetta le diversità e produce concrete disuguaglianze¹⁶⁸. Per questo, il contesto educativo diventa l'ambiente più adatto a promuovere un lavoro e un cambio di prospettiva riguardo al genere. Sia il mondo della scuola, sia più in generale i contesti educativi, si collocano in una posizione privilegiata e di grande responsabilità¹⁶⁹:

*“Privilegiata perché hanno l'onore di poter incidere sul percorso formativo dei/delle futuri/e cittadini/e e supportare quel processo di divenire donne e uomini che caratterizza l'ingresso nell'età adulta; di grande responsabilità poiché hanno l'onere di farlo evitando di riprodurre stereotipi dominanti, ma offrendo a ragazze e ragazzi quella pluralità di modelli culturali e identitari spesso assenti in altre agenzie formative”*¹⁷⁰.

Per questo, quando si parla di “disfare il genere” non significa, chiaramente, eliminare le differenze di genere nella direzione di uno scenario di una neutralità, ma sfidare l'ordine di genere dominante. Se, facciamo il genere in ogni istante della nostra vita, abbiamo anche la possibilità di disfarlo. Cioè, abbiamo la possibilità di impegnarci in molteplici ri-scritture del genere al di fuori della concezione binaria della maschilità e della femminilità¹⁷¹. L'idea è dunque quella di aprire il più possibile, anche e soprattutto nel percorso educativo, possibilità di esplorazione, espressione e azione del sé, costruendo

¹⁶⁸ *Ivi.*, p. 17.

¹⁶⁹ *Ivi.*, p. 18.

¹⁷⁰ *Ibidem.*

¹⁷¹ *Ivi.*, p. 20.

uno sguardo critico sul mondo che permetta di vedere oltre la differenza e di decostruirla nella moltiplicazione delle sue possibilità.

*“Se è vero, infatti che l’universo simbolico di genere è normativo e costrittivo rispetto alla pluralità delle esperienze e dei desideri soggettivi, la storia ci ha insegnato che i modelli culturali e sociali si modificano nel tempo e che c’è uno spazio di trasformazione in cui poter innescare processi di cambiamento. E’ esattamente in questo spazio di trasformazione che le pratiche educative possono inserirsi con un processo di educazione al genere che sia capace di disfare l’ordine dominante del genere”*¹⁷².

Educare al genere, significa in primo luogo, interpretare il compito educativo nei termini di una relazione maieutica. Prendendo alla lettera il suo significato etimologico – dal latino *ex-ducere* – educare significa “condurre fuori”, accompagnare ad una consapevolezza di sé e del mondo che parte e valorizza le individualità e differenze che segnano ogni posizionamento soggettivo. In secondo luogo, educare al genere significa farsi carico della potenzialità trasformativa insita nel concetto di genere e, per questo, educare alla complessità e alla pluralità dei generi¹⁷³. Se l’educazione di genere non è sottoposta al vaglio critico può configurarsi come una mera pressione omologatrice alla tradizione. Come sostengono Gamberi, Maio e Selmi, educare al genere, dunque, è un’occasione preziosa per disfare il genere come lo conosciamo e offrire a ragazze e ragazzi delle strade alternative per la ricerca di sé. In questo senso, l’educazione al genere potrebbe essere considerata come¹⁷⁴:

¹⁷² *Ibidem.*

¹⁷³ *Ivi.*, p. 21.

¹⁷⁴ *Ibidem.*

*“La pedagogia dell’ovvietà poiché pone al centro del proprio interesse ciò che più appare ovvio, ciò che nella realtà è più evidente e, al tempo stesso, più invisibile, il fatto che al mondo vi sia donne e uomini”*¹⁷⁵.

Riprendendo sempre Gamberi, Maio e Selmi, l’obiettivo dell’educare al genere non è ovviamente quello di formare il “vero uomo” e la “vera donna”, ma quello di aprire uno spazio educativo, simbolico, politico e di confronto, in cui ogni ragazzo e ragazza si senta libero e libera di trasgredire i modelli tradizionali dominanti¹⁷⁶. La scuola, e tutte le altre agenzie di formazione devono trovare questo spazio per consentire a studenti e studentesse quello scarto che conduce all’autonomia, alla consapevolezza dell’unicità del proprio percorso passato e futuro, e soprattutto alla capacità di saper attingere indistintamente alla configurazione culturale del maschile e del femminile¹⁷⁷. L’educazione al genere si pone dunque, l’obiettivo di svelare i modelli normativi che impongono stereotipi di genere e rinchiudono le identità di genere entro una rigida polarizzazione maschio/femmina; di offrire strumenti di sovversione di quei modelli; di valorizzare la complessità e molteplicità delle esperienze dei soggetti. L’obiettivo del fare educazione al genere è, in ultima analisi, il fare cittadinanza e democrazia¹⁷⁸. Le differenze che rappresentano il fondamento concreto dell’esistenza dei soggetti, abbiamo già visto come troppo spesso, si traducono in disuguaglianze sociali che limitano la possibilità di una cittadinanza attiva, fino a gettare le basi per espressioni di violenza. Perciò, laddove l’educazione di genere è pensata, organizzata, concordata, dove è ottimale, prevede percorsi finalizzati a evitare la cristallizzazione degli stereotipi legati

¹⁷⁵ *Ibidem.*

¹⁷⁶ *Ivi.*, p. 23.

¹⁷⁷ *Ibidem.*

¹⁷⁸ *Ivi.*, p. 11.

all'identità di genere e ai ruoli di genere e di conseguenza svolge attività di prevenzione rispetto discriminazioni e violenze.

2.3 Politiche educative: normative istituzionali europee e italiane

Negli ultimi anni è stata sempre più sentita l'esigenza di mettere in atto pratiche educative per contrastare stereotipi di genere, omofobia, violenza sulle donne e ogni forma di pregiudizio ancora oggi fortemente presente nella società. La comunità internazionale dalla prima Conferenza Mondiale sulle Donne del 1975 ad oggi ha continuato a sottolineare la necessità di mettere in atto interventi su più livelli, non ultimo quello educativo. Tra le più importanti di queste iniziative possiamo richiamare la *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e la violenza domestica* adottata ad Istanbul l'11 maggio 2011 (Convenzione di Istanbul) già trattata ampiamente nel primo capitolo, e la *risoluzione del Parlamento europeo 2012/2116 (INI)* del 12 marzo 2013 denominata *Eliminare gli stereotipi di genere nell'UE*. La risoluzione 2012/2116 (INI) riconosce che:

“ I ruoli e gli stereotipi tradizionali associati al genere continuano a esercitare una forte influenza sulla suddivisione dei ruoli tra donne e uomini in casa, sul lavoro e nella società in generale, e che le donne sono rappresentate come coloro che si occupano della casa e dei figli mentre gli uomini sono considerati i responsabili del sostentamento e della protezione della famiglia; che gli stereotipi di genere tendono a perpetuare lo status quo degli ostacoli ereditati dal passato che impediscono di raggiungere la parità di genere e a limitare il ventaglio di scelte occupazionali e lo sviluppo personale delle donne, impedendo loro di realizzare appieno il proprio potenziale in quanto individui e attori economici, e rappresentano pertanto forti ostacoli al conseguimento della parità tra donne e uomini” ¹⁷⁹.

Il testo denuncia come l'istruzione e la formazione continuano a veicolare stereotipi di genere anche riguardo le possibilità formative e professionali a disposizione delle donne,

¹⁷⁹ Cfr., PARLAMENTO EUROPEO., *Risoluzione sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione europea*, 12 marzo 2013, doc. A7-0401/2012.

il che contribuisce a perpetuare le disuguaglianze. Sottolinea, inoltre, come fin dalla più tenera età sia possibile trasmettere nei bambini la nozione di uguaglianza grazie ad un'educazione basata sul riconoscimento della parità e sulla decostruzione degli stereotipi di genere. Invita quindi – sul piano dell'istruzione e della formazione – a predisporre specifici corsi che possano contrastare gli stereotipi di genere, promuovere la parità tra uomini e donne e il rispetto dell'altro; a formare adeguatamente gli insegnanti su questi argomenti; a valutare i programmi di studi e il contenuto dei libri di testo per le scuole. Come evidenzia Irene Biemmi, la legislazione internazionale sulle pari opportunità è costellata di riferimenti all'istruzione e alla formazione, unanimemente interpretate come gli strumenti più efficaci per implementare la parità di genere nel più ampio contesto della vita sociale, politica, lavorativa¹⁸⁰. Nel 1979 la *Cedaw* (*Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women*)¹⁸¹, il più importante documento internazionale giuridicamente vincolante in materia dei diritti delle donne, pone l'educazione al centro della lotta alle discriminazioni nei confronti delle donne, incentivando gli stati parte a garantire:

*“L'eliminazione di ogni concezione stereotipata dei ruoli dell'uomo e della donna a tutti i livelli e di ogni forma di insegnamento, incoraggiando l'educazione mista e altri tipi di educazione che tendano a realizzare tale obiettivo e, in particolare, rivedendo i testi e i programmi scolastici e adattando i metodi pedagogici in conformità (art. 10)”*¹⁸².

¹⁸⁰ Cfr., BIEMMI I., LEONELLI S., *Gabbie di genere Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2016.

¹⁸¹ Cfr., UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS., *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*, New York, 18 December 1979.

¹⁸² BIEMMI I., LEONELLI S., *Gabbie di genere Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2016, p. 57.

Ancora Irene Biemmi, pone l'attenzione, su come, nell'ambito delle conferenze mondiali sulle donne, succedutesi dalla seconda metà degli anni Settanta fino ad oggi - Città del Messico 1975, Copenaghen 1980, Nairobi 1985, Pechino 1995, New York 2005 – la quarta, svoltasi a Pechino nel 1995, costituisce ancora oggi la bussola che orienta le politiche pubbliche in materia di parità di genere¹⁸³.

*“La sua centralità dipende dal fatto che durante la Conferenza, oltre alla Dichiarazione, è stata adottata una piattaforma d'azione che costituisce una vera e propria agenda per la promozione e la realizzazione dell'empowerment delle donne attraverso l'adozione di una strategia di gender mainstreaming”*¹⁸⁴.

Perciò, la piattaforma di Pechino diventa volano di un nuovo paradigma che muta completamente la fisionomia delle politiche per la parità: si passa dalle “questioni delle donne” alle “questioni di genere”¹⁸⁵.

*“Empowerment e mainstreaming divengono concetti chiave che aprono nuovi scenari : non più politiche di tutela in senso difensivo, guardando al genere femminile come a un soggetto da proteggere o da promuovere, ma azioni per riconoscere e valorizzare la specificità di cui entrambi i generi sono portatori”*¹⁸⁶.

L'uguaglianza di genere non è quindi solo eticamente giusta, ma è fondamentale per il progresso umano e lo sviluppo sostenibile. In merito a questo ultimo punto, si esprime anche *L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*¹⁸⁷:

¹⁸³ *Ibidem.*

¹⁸⁴ *Ivi.*, p. 58.

¹⁸⁵ *Ibidem.*

¹⁸⁶ *Ibidem.*

¹⁸⁷ Cfr., ORGANIZZAZIONE DELLE NAZIONI UNITE., *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 25 settembre 2015. Consultabile al sito: <https://unric.org/it/agenda-2030/>

“Mentre il mondo ha fatto progressi nella parità di genere e nell’emancipazione delle donne attraverso gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (tra cui la parità di accesso all’istruzione primaria per ragazzi e ragazze), donne e ragazze continuano a subire discriminazioni e violenze in ogni parte del mondo. La parità di genere non è solo un diritto umano fondamentale, ma la condizione necessaria per un mondo prospero, sostenibile e in pace. Garantire alle donne e alle ragazze parità di accesso all’istruzione, alle cure mediche, a un lavoro dignitoso, così come la rappresentanza nei processi decisionali, politici ed economici, promuoverà economie sostenibili, di cui potranno beneficiare le società e l’umanità intera”¹⁸⁸.

L’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d’azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell’ONU. Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile in un grande programma d’azione per un totale di 169 traguardi. L’avvio ufficiale degli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile ha coinciso con l’inizio del 2016, guidando il mondo sulla strada da percorrere nell’arco dei prossimi 15 anni: i Paesi, infatti, si sono impegnati a raggiungerli entro il 2030. Il quinto obiettivo riguarda il raggiungimento dell’uguaglianza di genere e l’emancipazione di tutte le donne e le ragazze e si articola nei seguenti punti:

- Porre fine, ovunque, a ogni forma di discriminazione nei confronti di donne e ragazze.
- Eliminare ogni forma di violenza nei confronti di donne e bambine, sia nella sfera privata che in quella pubblica, compreso il traffico di donne e lo sfruttamento sessuale e di ogni altro tipo.
- Eliminare ogni pratica abusiva come il matrimonio combinato, il fenomeno delle spose bambine e le mutilazioni genitali femminili.

¹⁸⁸ *Ibidem.*

- Riconoscere e valorizzare la cura e il lavoro domestico non retribuito, fornendo un servizio pubblico, infrastrutture e politiche di protezione sociale e la promozione di responsabilità condivise all'interno delle famiglie, conformemente agli standard nazionali.
- Garantire piena ed effettiva partecipazione femminile e pari opportunità di leadership ad ogni livello decisionale in ambito politico, economico e della vita pubblica.
- Garantire accesso universale alla salute sessuale e riproduttiva e ai diritti in ambito riproduttivo, come concordato nel Programma d'Azione della Conferenza internazionale su popolazione e sviluppo e dalla Piattaforma d'Azione di Pechino e dai documenti prodotti nelle successive conferenze.
- Avviare riforme per dare alle donne uguali diritti di accesso alle risorse economiche così come alla titolarità e al controllo della terra e altre forme di proprietà, ai servizi finanziari, eredità e risorse naturali, in conformità con le leggi nazionali.
- Rafforzare l'utilizzo di tecnologie abilitanti, in particolare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, per promuovere l'emancipazione della donna.
- Adottare e intensificare una politica sana ed una legislazione applicabile per la promozione della parità di genere e l'emancipazione di tutte le donne e bambine.

A livello Europeo invece, possiamo far riferimento alla più recente *Risoluzione del Parlamento europeo sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione europea*¹⁸⁹ che rafforza tutti i punti già precedentemente citati. Partendo dal presupposto che i ruoli di genere si costruiscono e si affermano attraverso una serie di influenze sociali, esercitate in particolare dai mezzi di informazione e dall'istruzione, e prendono forma nelle fasi di socializzazione dell'infanzia e dell'adolescenza, influenzando quindi le persone per tutta la vita, nel documento si sollecitano azioni di sensibilizzazione nell'ambito dell'Unione europea finalizzate all'abbattimento degli stereotipi sessisti nell'ambito dell'istruzione e della formazione.¹⁹⁰ Vengono proposte una serie di azioni che si rivolgono a tre aree cruciali:

- Gli studenti e le studentesse;
- Gli insegnanti e le insegnanti;
- I programmi di studio e i libri di testo.

Relativamente agli studenti, si evidenzia la necessità di predisporre specifici corsi di orientamento professionale nelle scuole primarie e secondarie e negli istituti di istruzione superiore, così da informare i giovani in merito alle conseguenze negative degli stereotipi di genere e incoraggiarli a intraprendere percorsi di studio e professioni che nel passato erano considerati tipicamente “maschili” o “femminili”¹⁹¹. Si osserva anche che, sebbene la maggior parte dei paesi dell'UE abbia adottato politiche di parità di genere nel campo

¹⁸⁹ Cfr., GAZZETTA UFFICIALE DELL'UNIONE EUROPEA C36/18., *Eliminare gli stereotipi di genere nell'UE*, Risoluzione del Parlamento europeo del 12 marzo 2013 sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione europea (2012/2116(INI)), consultabile al sito: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52013IP0074>

¹⁹⁰ BIEMMI I., LEONELLI S., *Gabbie di genere Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2016, p. 61.

¹⁹¹ *Ivi.*, p. 62.

dell'insegnamento superiore. Quasi tutte le politiche e i progetti si concentrano sulle ragazze; si chiede per questo, agli stati membri di elaborare strategie nazionali generali e iniziative contro gli stereotipi di genere nel campo dell'insegnamento superiore ai ragazzi¹⁹². Ingrandendo la lente, possiamo vedere, come anche in Italia, si sono avanziati i primi passi per attuare delle politiche educative di genere. Sulla scia delle indicazioni di Istanbul, il governo italiano ha adottato il decreto legge 14 agosto 2013, n. 93, poi convertito con modificazioni, nella legge n. 119 del 15 ottobre 2013. L'art. 5, comma 2, lett. C della legge 119/2013 prevedeva l'adozione di un *Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere*¹⁹³ col fine di:

*“promuovere un'adeguata formazione del personale della scuola alla relazione e contro la violenza e la discriminazione di genere e promuovere, nell'ambito delle indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, delle indicazioni nazionali per i licei e delle linee guida per gli istituti tecnici e professionali, nella programmazione didattica curricolare ed extra-curricolare delle scuole di ogni ordine e grado, la sensibilizzazione, l'informazione e la formazione degli studenti al fine di prevenire la violenza nei confronti delle donne e la discriminazione di genere, anche attraverso un'adeguata valorizzazione della tematica nei libri di testo”*¹⁹⁴.

Il Piano è stato presentato il 7 maggio 2015 e in esso si sottolinea che le finalità individuate nella Convenzione di Istanbul possono essere conseguite sul piano dell'educazione, attraverso la formazione dei docenti, la sensibilizzazione, l'informazione e la formazione degli studenti e l'adozione di testi scolastici che educino al rispetto tra i generi, in particolare nel paragrafo dedicato all'educazione si precisa che:

¹⁹² *Ibidem.*

¹⁹³ Cfr., LEGGE 15 ottobre 2013, n. 119 (in G.U. n. 242 del 15 ottobre 2013 - in vigore dal 16 ottobre 2013), 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*, (13G00163).

¹⁹⁴ *Ibidem.*

*“ Obiettivo prioritario deve essere quello di educare alla parità e al rispetto delle differenze, in particolare per superare gli stereotipi che riguardano il ruolo sociale, la rappresentazione e il significato dell’essere donne e uomini, ragazze e ragazzi, bambine e bambini nel rispetto dell’identità di genere, culturale, religiosa, dell’orientamento sessuale, delle opinioni e dello status economico e sociale, sia attraverso la formazione del personale della scuola e dei docenti sia mediante l’inserimento di un approccio di genere nella pratica educativa e didattica del proprio curriculum all’interno del Piano dell’Offerta Formativa”*¹⁹⁵.

L’allegato B del Piano presenta le Linee di indirizzo “Educazione” in cui si stabilisce che nei percorsi formativi “sensibili al genere” bisogna perseguire obiettivi quali: la rivalutazione dei saperi di genere per combattere stereotipi e pregiudizi, la valorizzazione delle differenze e il riconoscimento del valore dell’identità di genere. Nel contesto delle azioni riguardanti il sistema educativo sarà inoltre “avviata una apposita riflessione sull’uso del linguaggio nei libri di testo e sui possibili stereotipi discriminatori che ne possono derivare”¹⁹⁶. A tale scopo – continua il documento – sarà considerata l’esperienza e i risultati raggiunti dal progetto Polite (Pari Opportunità nei Libri di Testo), in particolare sarà avviato:

*“un apposito tavolo tecnico con editori aderenti all’AIE per la revisione e l’attuazione dell’attuale codice di autoregolamentazione relativo al genere, come fattore decisivo nell’ambito dell’educazione e quindi nella progettazione e nella realizzazione dei libri di testo e dei materiali didattici destinati alla scuola”*¹⁹⁷.

¹⁹⁵ *Ibidem.*

¹⁹⁶ *Ibidem.*

¹⁹⁷ *Ibidem.*

Anche nelle *indicazioni Nazionali per i Piani di studio della Scuola Primaria* del 2004¹⁹⁸ sono presenti riferimenti all'educazione all'affettività che viene declinata in quattro micro-obiettivi: attivare atteggiamenti di conoscenza e ascolto di sé; attivare modalità relazionali positive con i compagni e con gli adulti, anche tenendo conto delle caratteristiche fisiche, psicologiche e comportamentali tra maschi e femmine; esercitare modalità corrette ed efficaci di espressioni delle proprie emozioni e della propria affettività¹⁹⁹. Sempre rimanendo nel contesto italiano, occorre citare anche la Legge 107/2015 sulla “*Buona Scuola*”:

*“Il piano triennale dell’offerta formativa assicura l’attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l’educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche indicate dall’articolo 5, comma 2, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, convertito, con modificazioni, dalla legge 15 ottobre 2013, n. 119, nel rispetto dei limiti di spesa di cui all’articolo 5-bis, comma 1, primo periodo, del predetto decreto-legge n. 93 del 2013”*²⁰⁰.

Inoltre, in attuazione del comma 16 della legge 107/2015, sono state sviluppate nel 2018 le Linee Guida intitolate *Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*²⁰¹, dove vengono presentate una serie di “buone pratiche” per educare, anche se non si utilizza tale termine esplicito, al

¹⁹⁸ Cfr., Allegato B del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione*, a norma dell’art. 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53 pubblicato in GU n. 51 del 2-2-2004 – Suppl. Ordinario n. 31.

¹⁹⁹ *Ibidem*.

²⁰⁰ Cfr., GAZZETTA UFFICIALE., LEGGE del 13 luglio 2015, n. 107, art. 1 comma 16. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, entrata in vigore il 16/07/2017, (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015).

²⁰¹ Cfr., MINISTERO DELL’ISTRUZIONE, DELL’UNIVERSITA’ E DELLA RICERCA, *Linee Guida Nazionali art. 1 comma 16 L. 107/2015, Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*.

genere. Tali pratiche mirano a promuovere un'educazione alla parità e al rispetto di ogni differenza, inclusa quella di genere:

“Risulta dunque evidente come l'educazione alla parità tra i sessi e al rispetto delle differenze sia essa stessa, a sua volta, uno strumento fondamentale per la prevenzione della violenza sulle donne basata sul genere: incoraggiando da un lato il superamento di ruoli e stereotipi e, dall'altro, una visione delle differenze come ricchezza e non come fondamento di una presunta gerarchia e quindi di discriminazioni, essa disinnesci ab origine la cultura di cui si nutre la violenza”²⁰².

Per tanto, l'educazione al genere, volta a prevenire le discriminazioni contro ogni diversità, con particolare riferimento alle discriminazioni di genere, al fine di informare, formare e sensibilizzare studenti e studentesse, docenti e genitori, è attualmente prevista dalla legge italiana e da una serie di fonti nazionali e sovranazionali e costituisce un corollario di numerosi principi generali del nostro ordinamento, a differenza di quanto vogliono far credere campagne di comunicazione reazionarie e diffamatorie. Anzi, risulta cruciale nell'ambito delle competenze che alunne e alunni devono acquisire, come scritto nelle *Raccomandazioni del Parlamento Europeo relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*²⁰³. Nella ricezione italiana del provvedimento, nella macroarea delle Competenze di Cittadinanza che alunne e alunni devono acquisire, fondamentale aspetto riveste nella scuola, come abbiamo visto, l'educazione alla lotta ad ogni tipo di discriminazione e la promozione ad ogni livello del rispetto della persona e delle differenze. Tale educazione non ha uno spazio e un tempo definiti, ma è connessa ai contenuti di tutte le discipline, con la conseguenza che ogni insegnamento e docente

²⁰² *Ivi.*, p. 10.

²⁰³ *Cfr.*, GAZZETTA UFFICIALE DELL'UNIONE EUROPEA., L. 394/10, *Raccomandazioni del Parlamento Europeo relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 18 dicembre 2006, (2006/962/CE)

concorre al superamento o al consolidamento di stereotipi e discriminazioni e ha il mandato di favorire la crescita culturale, emotiva e relazionale degli studenti e delle studentesse, attraverso una loro partecipazione attiva, in tutte le tappe del processo educativo. Non c'è ombra di dubbio, infatti, che l'educazione al genere, i progetti educativi volti alla parità e all'inclusione di ogni differenza diano attuazione ai principi fondamentali di pari dignità e non discriminazione di cui all'articolo 3 della Costituzione Italiana:

“Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”²⁰⁴.

²⁰⁴ <https://www.governo.it/costituzione-italiana/principi-fondamentali/2839>

2.4 Pedagogia di genere: tra teoria e prassi

L'educazione di genere e la pedagogia di genere rappresentano due piani distinti ma fortemente intrecciati:

“Fare educazione di genere senza un impianto teorico significa abbandonarsi al dilettantismo e creare esperienze formative superficiali, quando non dannose; condurre studi di Pedagogia di genere senza raccordo con le esperienze reali corrisponde a restare chiusi in una torre eburnea e non rendersi conto delle nuove istanze che si presentano, delle urgenze, dei problemi già risolti e di quelli, imprevisi, da affrontare”²⁰⁵.

Come suggeriscono Biemmi e Leonelli, tra l'educazione di genere (piano pratico e operativo anche nelle aule scolastiche) e la pedagogia di genere (piano riflessivo), è la prima ad aver attirato gli schiamazzi dei fautori della teoria “No Gender”²⁰⁶. Ciò è dovuto al fatto che, la pedagogia di genere è costituita da un insieme di studi e per questo meno conosciuta al grande pubblico e in un certo senso spaventa di meno. La pedagogia di genere infatti, è una riflessione sull'educazione di genere, ed è condotta da pedagogiste, coordinatrici dei servizi educativi, esperte nei processi formativi²⁰⁷. La pedagogia di genere, al contrario dell'operatività dell'educazione di genere, procede a livello meta. Se le famiglie e gli altri agenti di socializzazione realizzano una qualche forma di educazione di genere, è poi compito delle/dei professioniste dell'educazione analizzare le caratteristiche, le linee guida e gli assunti che riguardano quel fare. Sempre Biemmi e Leonelli chiariscono come la pedagogia di genere esercita la sua funzione critica in molti ambiti, in particolare indaga come, in un dato momento, in un certo contesto, si pensa e

²⁰⁵ BIEMMI I., LEONELLI S., *Gabbie di genere Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2016, p. 35.

²⁰⁶ *Ibidem*.

²⁰⁷ *Ibidem*.

si fa educazione di genere; che significati vengono portati all'attenzione delle giovani generazioni; quali metodologie vengono utilizzate e quali risultano più efficaci²⁰⁸. La pedagogia di genere esercita anche una funzione regolativa quando si fa propositiva, quando si interroga rispetto alle nuove teorie sociologiche, psicologiche, antropologiche e alle loro possibili ricadute educative; quando si confronta con il mondo della ricerca per poi costruire linee guida capaci di rispondere a bisogni inediti; quando promuove una riflessione in grado di anticipare le nuove questioni di genere che si vanno prospettando nelle scuole, nei servizi educativi e nell'intera collettività²⁰⁹. Leonelli – all'interno del suo scritto *La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione* – individua quattro aspetti di cui si occupa, in particolare, la Pedagogia di genere:

- L'individuazione dei modelli impliciti di bambine e bambini cui fanno riferimento insegnanti, educatori e famiglie;
- L'osservazione di come quei modelli si traducono nella pratica (regole, rinforzi, sanzioni, ecc.);
- Il confronto dell'attuale educazione di genere sia con le istanze della tradizione che permangono sia con le più recenti acquisizioni sul genere (teoriche ma anche legate a nuovi atteggiamenti sociali);
- Lo studio dei legami tra l'educazione di genere oggi comunemente praticata e il mondo globale dell'educazione (le traiettorie, gli obiettivi, ecc.), per verificarne congruenze e lontananze²¹⁰.

²⁰⁸ *Ivi.*, 36.

²⁰⁹ *Ibidem.*

²¹⁰ LEONELLI S., *La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna Di partimento di scienze dell'Educazione, Ricerche di pedagogia e didattica (2011), 6, 1 – Pedagogia di genere, p. 3.

La Pedagogia di genere, oggi, mira a rilevare ed eliminare i condizionamenti di genere che offrono un'immagine stereotipata di bambine e bambini e a promuovere una riflessione sulla dimensione di genere in tutti i contesti formativi per anticipare questioni e proporre strumenti e metodi per combattere stereotipi, pregiudizi sessisti, omofobia e tutto ciò che è legato alle problematiche inerenti al genere. Volendo tracciare il percorso che ha declinato la dimensione di genere in ambito educativo in Italia, l'attenzione va rivolta in primo luogo al testo pionieristico, già più volte citato in questo elaborato, *Dalla parte delle bambine*. Il contributo dell'autrice, Gianini Belotti, ha dato avvio all'elaborazione di una riflessione pedagogica volta all'emancipazione della bambina – ragazza da quell'immaginario sociale, veicolato sin dall'infanzia anche attraverso il sistema scolastico, che la voleva conforme ad un ideale tradizionale e normativo di femminilità.²¹¹ Questo primo modello di riflessione, condizionato anche dal clima politico del femminismo, ha avuto il merito, come affermano Gamberi, Maio e Selmi:

“di smascherare come gli ideali educativi differenziati per uomini e donne abbiano contribuito a creare un sapere minore e socialmente subordinato a queste ultime”²¹².

L'espressione “educate a non istruirsi” riassume perfettamente questo progetto di smascheramento delle disuguaglianze sottese ai modelli educativi, tra cui anche quello italiano. Il messaggio formativo della pedagogia del Settecento da Fénelon a Rousseau esprime bene questa necessità di istruire la donna, ma sempre attraverso una mirata segregazione formativa. Rousseau ad esempio scrive nell' *Emilie*:

²¹¹ GAMBERI C., MAIO M. A., SELMI G., *Educare al genere Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, Roma, 2010, p. 9.

²¹² *Ivi.*, p. 10.

«Tutte le riflessioni sulle donne [...] devono tendere allo studio degli uomini, oppure alle cognizioni piacevoli [...] perché, in quanto alle opere di genio, queste sorpassano la loro portata [...]. Non biasimerei che una donna fosse lasciata ai soli lavori del suo sesso, e fosse lasciata in una profonda ignoranza su tutto il resto [...] la donna è fatta specialmente per piacere all'uomo [...]. In tal modo tutta l'educazione delle donne deve essere relativa agli uomini. Piacer loro, essere loro utili, farsi amare e onorare da essi, allevarli giovani, curarli grandi, consigliarli, consolarli, rendere loro la vita piacevole e dolce: ecco i doveri delle donne in tutti i tempi, e quello che si deve insegnare loro fin dall'infanzia»²¹³.

Abbiamo ampiamente dibattuto nei paragrafi precedenti, su come tale considerazione della donna, espressa anche da Rousseau, ritorni spesso tutt'ora nell'immaginario maschile e femminile e nei vissuti quotidiani. Tanto che, le finalità educative chiaramente esplicitate da Rousseau determinano ancora oggi, quelli che Simona Ulivieri definisce "curricoli nascosti"²¹⁴ richiesti a casa e a scuola alle bambine e presentati loro come modelli nella letteratura per l'infanzia e nei mass-media. Viviamo dunque in una società che rispetto al problema uguaglianza/differenza dei sessi presenta una profonda ambiguità: formalmente riconosce (dopo secolari lotte per l'emancipazione femminile) la piena uguaglianza tra i sessi, nella realtà però, propone alle donne come loro pieno inserimento e integrazione nel sapere-potere l'accettazione della cultura dominante, costruita secondo i modelli, parametri e stili di vita maschili e sospinge ancora gran parte delle donne a funzioni subalterne e poco remunerative, indirizzandole verso scuole professionalizzanti secondo il tradizionale modello biologico femminile, ancora relegato in fondo alla scala delle opzioni formative²¹⁵.

²¹³ ULIVERI S., *Educare al femminile*, Edizioni ETS, Pisa, 1995, pp. 32-33.

²¹⁴ *Ibidem.*

²¹⁵ *Ibidem.*

“Infatti mentre il sapere-potere maschile è teso essenzialmente al raggiungimento del successo individuale e all’auto affermazione, i valori portanti della formazione al femminile quali l’aiuto, la solidarietà, la tolleranza, vengono ricondotti ad un’intrinseca debolezza «naturale» delle donne”²¹⁶.

Sempre di più emerge la necessità, in un nuovo sistema basato sul dialogo e il reciproco ascolto, di valorizzare e privilegiare nelle relazioni umane i termini affettivi, relazionali, propri del modello formativo femminile; infatti il modello del dominio e della cancellazione dell’altro/a da sé non è più proponibile. Questo presuppone, la costruzione di un processo identificatorio utile all’individuazione di un nuovo modello formativo al femminile, in cui sia riconosciuta una carica valoriale positiva alle caratteristiche e alle qualità delle donne da sempre rappresentate dal sapere-potere come dis-valori²¹⁷. Di fatto, dare un rilievo positivo, progettuale al sapere femminile, significa mutare l’organizzazione del sapere, valorizzando i “saperi altri”, a livello non solo normativo e strutturale, ma anche sul piano educativo, attraverso modi diversi di interagire e di relazionarsi; ma significa soprattutto sottoporre a critica, mettere in forse i ruoli che la società attribuisce in maniera cristallizzante al sesso maschile e femminile. E, citando ancora le parole di Simonetta Ulivieri:

“A questa co-gestione del cambiamento debbono intervenire tutte le agenzie educative, perché è lì che possono essere svelati i meccanismi della soggezione, cambiando regole e abitudini vissute come «naturali». A maggior ragione questo vale in una società post-moderna e pluralista come la nostra, dove il sistema educativo dovrà necessariamente cambiare per rispondere alle esigenze di

²¹⁶ *Ivi.*, p. 34.

²¹⁷ *Ibidem.*

*culture differenti che nella loro diversità e talora contraddittorietà devono trovare la via della convivenza e della piena valorizzazione per non cadere nelle spire del contrasto e della sopraffazione*²¹⁸.

E' innegabile dunque, come la pubblicazione del testo di Gianini Belotti – *Dalla parte delle bambine* – rese lapalissiani i condizionamenti sociali e culturali subiti dalle bambine dell'epoca e, di conseguenza diede il via a una serie di riflessioni educative. Iniziarono perciò, ad essere indagati aspetti in precedenza soltanto intuiti, legati al modo sottile ma incisivo, mediante cui il messaggio dell'inferiorità delle bambine passa attraverso il processo educativo, di generazione in generazione²¹⁹. Grazie agli studi e alle prime esperienze pioneristiche, alcune insegnanti iniziarono a portare all'interno delle mura scolastiche i temi della parità e dell'emancipazione femminile tentando di smascherare il sotteso sistema delle disuguaglianze e dando vita a percorsi scolastici sempre più ugualitari. Una volta raggiunto questo obiettivo di uguaglianza, però, la sfida per integrare una prospettiva di genere nell'universo educativo non poteva considerarsi esaurita:

*“Dal piano dell'uguaglianza, infatti era necessario muoversi verso un'articolazione della differenza femminile che desse spessore alla presenza delle ragazze nel mondo scolastico”*²²⁰.

A partire dalla fine degli anni Ottanta, dunque, l'attenzione è stata rivolta perlopiù a dispiegare in termini operativi il pensiero femminista della differenza. Come osservano Gamberi, Maio, Selmi, è da queste premesse epistemologiche e politiche che nasce la

²¹⁸ *Ivi.*, p. 36.

²¹⁹ *Cfr.*, BIEMMI I., LEONELLI S., *Gabbie di genere Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2016.

²²⁰ GAMBERI C., MAIO M. A., SELMI G., *Educare al genere Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carrocci, Roma, 2010, p. 10.

“pedagogia della differenza”; un progetto educativo volto a dar voce all’esperienza della femminilità²²¹. Questo approccio alle differenze, ha valorizzato la pluralità delle esistenze in aperta sfida con modelli educativi e modalità di creazione e trasmissione dei saperi mascherati da naturalità universale, ma in realtà costruiti a immagine e somiglianza della maschilità.

“La pedagogia della differenza, dunque, ha permesso di disvelare in maniera radicale qualunque pretesa di neutralità e di universalità del fare educazione e ci ha messo di fronte alla necessità di pensare qualunque intervento educativo tenendo conto del concreto posizionamento di genere dei soggetti che ne sono destinatari”²²².

Secondo le autrici, articolare la complessità non significa adeguarsi alla frammentarietà dei saperi e delle esperienze a cui la contemporaneità ci ha consegnato; piuttosto equivale al tentativo di dare conto di quella ricchezza culturale e interculturale, di quella diversità di corpi che non sono altro che le differenze dello stare al mondo, intese come risorsa e non segno di inferiorità²²³. In conseguenza di ciò, gli studi sulla differenza si ponevano due obiettivi: comprendere/valorizzare l’esistenza in un particolare modo di intendere il mondo “al femminile”; creare una sorta di controcultura delle donne, alternativa a quella dominante. Così si studiò l’approccio alla conoscenza operato dalle donne, ribadendo la necessità di “partire da sé”, riconoscendo la soggettività dei ricercatori e delle ricercatrici nella costruzione del sapere e contrapponendosi alla convinzione che vi sia un’oggettività della conoscenza sganciata dalla soggettività che la crea e la trasmette. Dal punto di vista operativo, tale teoria portò all’incoraggiamento delle potenzialità delle bambine/ragazze

²²¹ *Ibidem.*

²²² *Ivi.*, p. 11.

²²³ *Ibidem.*

per transitarle “dall’essere oggetti di enunciazione a divenire soggetti creanti sapere”²²⁴; la promozione della conoscenza di donne dimenticate dalla storia e la rilettura di figure simboliche e mitologiche femminili; la qualità delle insegnati di porsi come modelli autorevoli per le giovani e la creazione di momenti tutti al femminile, dove si potesse esprimere uno sguardo altro sul mondo²²⁵. Ulivieri, evidenzia come, durante questa fase di femminilizzazione della scuola, ci siano stati aspetti prevalentemente positivi: la massiccia presenza di docenti si presentava in modo unitario e lineare, dando impulso a un periodo fecondo di orgoglio, di esplorazione intellettuale sul /del femminile che ha coinvolto almeno due generazioni di studentesse²²⁶. Di contro però, Silvia Leonelli, segnala che, tale diffusione della Pedagogia della differenza ha presentato anche degli aspetti critici:

“alcune delle teorizzazioni hanno fatto proprio un pensiero essenzialista che ha portato a un’irrealistica chiusura delle donne tra loro, e a una valorizzazione del soggetto-donna a prescindere. La teorizzazione filosofica di una pretesa eccellenza femminile, del primato delle donne nella cura armoniosa del mondo, la nozione di materno come paradigma della cura in generale, sono suggestioni che non si basano su dati “oggettivi”, ma sul desiderio di essere riconosciute nella propria specificità femminile. Se però ci si interroga su quale possa essere il comune denominatore femminile si rischia di cadere (di nuovo) nell’idea del corpo potenzialmente fertile. Ciò che accomunerebbe le donne, secondo tale interpretazione della differenza sessuale, sarebbe [...] il poter diventare madri: ma questo significa porre le questioni di genere ancora una volta nel campo della biologia. Comporta naturalizzare le differenze, riposizionarle nel solo dualismo femmina/maschio, allontanando il discorso dall’unica evidenza documentabile: ciò che accomuna le donne è aver ricevuto un’educazione diversa da quella degli uomini”²²⁷.

²²⁴ BIEMMI I., LEONELLI S., *Gabbie di genere Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2016, p. 40.

²²⁵ *Ivi.*, p. 41.

²²⁶ *Cfr.*, ULIVIERI S., *Donne insegnanti, identità professionale e relazione educativa*, Studium Educationis. Genere e educazione: numero monografico, Padova, Cedam, n. 2, 2003.

²²⁷ BIEMMI I., LEONELLI S., *Gabbie di genere Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2016, pp. 41-42.

Secondo l'autrice infatti, i tratti sui quali hanno insistito le teoriche della differenza sessuale – l'empatia, il prendersi cura dell'altro, il possedere saperi più pratici, l'accoglienza del diverso dal sé, il “saper fare” – in realtà non sono un'essenza originaria delle donne ma vanno più che altro spiegati come esiti di un processo di modellamento operato attraverso l'educazione²²⁸. Per questo, la terza fase degli studi di genere, prenderà le distanze dagli esistenzialismi del periodo precedente, per richiamare invece alcuni concetti della prima, quella dell'uguaglianza, declinandoli però in forme nuove: pari opportunità, gender equality, inoltre la valorizzazione della differenza non sarà più legata alla logica dicotomica duale femmina/maschio, o a macrocategorie considerate universali, e compatte al loro interno, bensì sarà improntata al riconoscimento delle singolarità di ciascuno, nella quale molte differenze si stratificano, venendo a comporre una soggettività complessa²²⁹. Parlare di parità, da questo punto di vista, consente, di integrare uguaglianza e differenza insieme, di contrastare l'indifferenziazione universalistica ma in realtà maschile, di superare l'essenzialismo delle etichette definitorie e di aprire alle possibilità. Per questo molti preferiscono parlare di educazione alla complessità e alla molteplicità, per preparare le nuove generazioni a interfacciarsi con una realtà fatta di scarti dalle rappresentazioni e dalle norme, rendere le loro generalizzazioni più aperte alla validazione e i loro pregiudizi meno permeabili all'esperienza²³⁰.

“[...] Il posizionamento di genere preso in considerazione, è stato per lungo tempo solo quello femminile: l'esperienza della maschilità e quell'insieme di differenze a cui il genere è intrinsecamente connesso, infatti, sono rimaste sullo sfondo. Se questo è stato legittimo e indispensabile nella fase

²²⁸ *Ibidem.*

²²⁹ *Ibidem.*

²³⁰ GHIGI R., *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, il Mulino, Bologna, 2019, p. 59.

*storica in cui la pedagogia della differenza è nata, nello scenario sociale ed educativo contemporaneo l'educazione al genere richiede un ulteriore movimento in avanti: educare al genere, dunque deve significare educare ad articolare la complessità*²³¹.

Un presupposto fondamentale per una educazione di genere efficace, sostiene Rossella Ghigi, è quello di avere una riflessione teorica di riferimento, ovvero il fatto di partire da un'elaborazione pedagogica che la orienti, la strutturi e che permetta di valutarla criticamente²³².

*“Il rischio, altrimenti, è di risolversi in attività superficiali, dilettantistiche se non addirittura controproducenti”*²³³.

Per questo esistono tutta una serie di teorie, come quelle sopra citate, che partono dall'elaborazione pedagogica del tema della differenza tra uomini e donne, fino ad arrivare ai tempi più recenti dove si è affermato un approccio di genere aperto anche al maschile, ai temi LGBTQI+, all'intersezione del genere con altre dimensioni della disuguaglianza e alla decostruzione degli stereotipi. Tutte queste teorie e obiettivi ci aiutano, senza ombra di dubbio, a guidare e orientare il lavoro educativo; tenendo sempre bene in mente però, che *“la mappa non è il territorio”*²³⁴. Arrivati a questo punto dunque, risultano legittime le domande che si pone anche Rosella Ghigi:

²³¹ GAMBERI C., MAIO M. A., SELMI G., *Educare al gene Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carrocci, Roma, 2010, p. 11.

²³² GHIGI R., *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, il Mulino, Bologna, 2019, p. 59.

²³³ *Ibidem*.

²³⁴ *Cfr.*, BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1997.

“Di fronte a una simile varietà di posizioni teoriche e di obiettivi ultimi rispetto la differenza, è possibile individuare un nucleo comune di buone pratiche? Esistono delle linee d’azione trasversali nelle esperienze educative di genere?”²³⁵.

Obiettivo del presente elaborato, attraverso i paragrafi che seguono, sarà quello di cercare di dare una risposta a queste domande.

²³⁵ GHIGI R., *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all’età adulta*, il Mulino, 2019, p. 60.

2.5 Educare al genere: tre linee d'azione per il lavoro sul campo

“Educare a costruire il genere [...] Significa invece lavorare, nei contesti educativi, affinché divenga chiaro che nessuno subisce passivamente le influenze dell'ordine di genere. Neanche in età infantile, sebbene nell'età evolutiva la pressione sociale lasci un margine di manovra minore; neppure in età adolescenziale. Siamo attori sociali competenti, ciascuno con le proprie abilità che tuttavia sono ampliabili, in virtù, anche, dell'opera dell'educazione”²³⁶.

Nel paragrafo precedente, si sono espone varie teorie pedagogiche sulle quali deve necessariamente poggiare il lavoro sul campo di chi vuole portare avanti un'educazione di genere. La pedagoga Silvia Leonelli, delle teorie presentate, propone di leggerne l'affermazione nel nostro paese sostanzialmente in un'ottica di avvicendamento, lungo un percorso di graduale complessificazione del soggetto e delle relazioni: se negli anni Settanta era prevalente un approccio di pedagogia dell'uguaglianza, strettamente antidiscriminatorio ed emancipazionista, negli anni Ottanta si è fatto strada quello della differenza, più attento al riconoscimento della soggettività femminile e delle qualità legate alla cura e al ruolo materno. In tempi più moderni, come abbiamo già visto, si è prevalentemente affermato un approccio al genere aperto alla riflessione su più dimensioni²³⁷. Altri invece hanno suggerito una classificazione diversa. Per esempio, le sociologhe Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio, Giulia Selmi propongono di distinguere tra:

- Educazione sul genere, intesa come trasmissione di contenuti e informazioni attinenti al genere.

²³⁶ BIEMMI I., LEONELLI S., *Gabbie di genere Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2016, pp. 48-49.

²³⁷ Cfr., GHIGI R., *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, il Mulino, Bologna, 2019.

- Educazione al genere, intesa come attività di decostruzione degli stereotipi e di elaborazione del vissuto personale in relazione a quello collettivo.
- Educazione di genere propriamente detta, come assunzione di un'ottica sessuata e adozione di una metodologia basata sul riconoscimento della differenza sessuale²³⁸.

Con il costrutto Educazione di genere si fa riferimento all'insieme dei comportamenti, delle azioni, delle attenzioni messe in atto quotidianamente, in modo più o meno intenzionale, da chi ha responsabilità educativa come, genitori, insegnanti, educatori e altri, in merito al vissuto di genere, ai ruoli di genere e alle relazioni di genere dei/delle giovani e giovanissimi/e. In altre parole, i gruppi sociali, culturali e politici praticano in maniera indiretta e non sempre consapevole un'educazione di genere che influenza il soggetto, pur non avendo come scopo principale questo obiettivo; così come gruppi di amici, polisportive, parrocchie compiono un'opera di educazione al "modellamento di genere"²³⁹. Dove invece, l'educazione di genere è progettata, intenzionale e pensata, prevede percorsi costruiti "su misura" e piani di lavoro agiti dalla scuola o da enti del sistema formativo integrato, finalizzati a evitare il sedimentarsi e il consolidarsi degli stereotipi legati all'identità di genere, ai ruoli e alle relazioni di genere, e promuovere la costruzione individuale del soggetto, riconosciuta nella sua infinità processualità²⁴⁰. Dunque, come affermano anche Biemmi e Leonelli, appare abbastanza ovvio che si tratti di un compito educativo che aspetti anche alla scuola:

²³⁸ *Ivi.*, pp. 59-60.

²³⁹ BIEMMI I., LEONELLI S., *Gabbie di genere Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2016, p. 46.

²⁴⁰ *Ibidem.*

“in assenza di una proposta organica, pensata, gestita da docenti che quotidianamente vivono esperienze formative con gli alunni, il rischio è che intere generazioni si “affidino” ai significati, agli stereotipi, ai pregiudizi dei discorsi dominanti, sui quali regnano sovrani la televisione e il web. Il pericolo è che ragazze e ragazzi si definiscano in modo socialmente accettato/accettabile, piuttosto che in uno (o più) rispondente alle loro peculiarità, ovvero che sacrifichino le loro potenzialità, i loro futuri possibili, per aderire alle norme dominanti. Se gli adolescenti (e non solo loro) devono poter vivere consapevolmente il processo e la circolarità tra disfare-creare il genere, gli adulti con responsabilità educativa sono chiamati a fornire loro un sostegno”²⁴¹.

Uno dei compiti principali dell’educazione è quello di introdurre cambiamenti, sia di atteggiamenti che comportamenti e sensibilità del singolo e dei gruppi fino a coinvolgere l’intera società. Per questo, facendo riferimento a Judit Butler, educare a *disfare il genere*²⁴², significa far cogliere che le differenze tra uomini e donne presenti in una data società e in un determinato periodo storico, sono state socialmente costruite attraverso un’opera alla quale collaboriamo tutti, e che la gerarchia di valori che esse esprimono, senza dubbio a tutto vantaggio del maschile, può essere messa in discussione e soprattutto può essere modificata da ciascun individuo. L’educazione diventa allora, un’occasione preziosa per aprire e proporre nuovi orizzonti di senso e suggerire nuovi modi di stare al mondo che siano il più possibile inclusivi e rispettosi di ogni differenza.

“Gli effetti dell’esposizione agli stereotipi di genere dipendono da come il soggetto interpreta e attribuisce significati: quale luogo migliore della scuola per incrementare le competenze di lettura del mondo e rendere plurali le vie di significazione della realtà? La negoziazione con le aspettative di genere condivise dai gruppi di riferimento può essere particolarmente complicata, ma c’è sempre uno spazio di possibilità a disposizione del singolo. E il cambiamento del singolo può modificare

²⁴¹ *Ivi.*, p. 47.

²⁴² *Cfr.*, BUTLER J., *Fare e disfare il genere*, Mimesis, Milano, 2004.

quell'entità che consideriamo monolitica – senza renderci conto che ne facciamo parte e che possiamo attivarne processi di cambiamento – che denominiamo società."²⁴³.

Perciò, continua Silvia Leonelli:

“Compito degli adulti con responsabilità educative (genitori, famiglie, insegnanti...) è quello di dilatare tale spazio, permettendo a ciascuno di scegliere come interpretare le richieste sociali e come – attraverso quali metodi, con quali strategie ... - apprendere a negoziare sulla base delle proprie individualissime peculiarità, propensioni, abilità. Se è vero che il soggetto, fino all'ultimo dei giorni, vive tenendo presente (non necessariamente per confermare) il corpo sessuato di nascita, le influenze culturali, i modelli di riferimento della società, le relazioni intercorse con famiglia e amici, con gruppi... va ribadito con forza che tali influenze sono, in ogni caso, interpretate”²⁴⁴.

La variabile educativa risulta per questo centrale, perché può aiutare a costruire l'interpretazione personale della propria appartenenza di genere e del corpo sessuato. Come afferma Raewyn Connell, il processo di apprendimento di genere dei giovani consiste per la maggior parte nell'acquisizione di una certa competenza di genere: si tratta di imparare a negoziare l'ordine di genere, ad adottare una certa identità di genere ed eseguire determinate performances di genere; in altre parole, si tratta di imparare come “fare il genere”²⁴⁵. Dalle parole della sociologa Connell è possibile dedurre, come i modelli di genere richiedano un impegno, rappresentano dei progetti rivolti al presente e al futuro, e la capacità di sapere attivare strategie per affrontare i diversi contesti e le relazioni plurali. Il genere è, appunto, costruito da pratiche, non è un'essenza, un dato immutabile, bensì una costruzione e presuppone un fare e per questo può essere orientato

²⁴³ BIEMMI I., LEONELLI S., *Gabbie di genere Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2016, p. 49.

²⁴⁴ *Ibidem*.

²⁴⁵ *Ibidem*.

consapevolmente dal soggetto²⁴⁶. Partendo da questo punto di vista, docenti, educatori, formatori, possono aiutare i ragazzi/e, gettando le basi fin dalla prima infanzia per disfare il genere, quel genere parassitario, fatto di stereotipi e pregiudizi che getta le basi per una cultura della violenza; e a costruire il loro personale concetto di genere, aperto, plurale e scelto consapevole. Silvia Leonelli si domanda:

*“come possiamo impostare e praticare un’educazione di genere? [...] Come favorire una costruzione dell’identità di genere e un immaginario di genere non soffocanti? [...]”*²⁴⁷

Ghigi Rossella suggerisce tre linee d’azione per attuare una possibile educazione di genere che parta dalla prima infanzia fino ad arrivare all’età adulta²⁴⁸. Queste linee d’azioni trovano le loro fondamenta su premesse teoriche: nel 1986 la filosofa americana Sandra Harding classifica le teorie della conoscenza in seno al femminismo secondo tre linee, appunto, di pensiero quali; l’empirismo, la teoria del punto di vista e il postmodernismo. Nell’empirismo ci si limita ad osservare come le scienze sociali e naturali siano segnate da androcentrismo e sessismo. Rispetto alle seconde, invece, non viene messa in discussione la loro pretesa di oggettività, ma viene osservato come molte teorie e programmi, tradiscano la propria missione di avallatività nella scelta del loro oggetto e nella tecnica impegnata, mostrandosi in molti casi parziali e sessisti perché dimenticano le donne o calano su di loro un silenzio colpevole²⁴⁹. In riferimento a tali osservazioni, per chi volesse approfondire il tema, è illuminante e ampiamente esaustiva, l’indagine relativa al vuoto dei dati di genere portata avanti da Carole Criado nel suo, dal

²⁴⁶ *Ivi.*, p. 50.

²⁴⁷ *Ibidem.*

²⁴⁸ *Cfr.*, GHIGI R., *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all’età adulta*, il Mulino, Bologna, 2019.

²⁴⁹ *Ivi.*, p. 60.

titolo, non casuale, *Invisibili*²⁵⁰. Secondo, invece, l'epistemologia del punto di vista la prospettiva con cui guardiamo al mondo dipende da chi siamo, se un uomo oppure una donna, dato che i saperi, sono sempre incarnati. Il punto di vista di chi sta ai margini, per esempio donna, femminista, nera, proletaria è specifico e se si vuole sostenere una voce che non sia quella dei gruppi privilegiati va tenuto in considerazione²⁵¹. Infine, la prospettiva postmoderna, sfida il pensiero illuminista e successivamente anche quello moderno, e la sua presunzione che sia possibile anche una qualche soggettività stabile e coerente della storia. Secondo Ghigi, qualsiasi etichetta definitoria imbriglia le identità entro categorie che finiscono per essere essenzializzate se non addirittura naturalizzate²⁵².

*“Insomma, non esiste la Donna né l’Uomo, ma nemmeno «le donne» e «gli uomini»: qualsiasi categoria ha connotati normativi che escludono o stigmatizzano esperienza come deviazioni dalla che la definisce”*²⁵³.

Le tre linee d'azione – individuate dall'autrice di *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*²⁵⁴ – si ispirano a questa tripartizione e caratterizzano gran parte delle esperienze di educazione di genere che si sono succedute negli ultimi decenni. Vediamo la prima linea d'azione presentata nel libro.

“La linea d'azione empirista: portare alla luce il rimosso. La scuola italiana è un contesto di forte protagonismo femminile, sia per composizione della docenza e della dirigenza, sia per popolazione studentesca; essa tuttavia ha a lungo tacitato il fatto che nei propri curricula i soggetti della storia

²⁵⁰ Cfr., CRIADO C., *Invisibili Come il nostro mondo ignora le donne in ogni campo*. Dati alla mano, Einaudi, Torino, 2019.

²⁵¹ GHIGI R., *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, il Mulino, Bologna, 2019, pp. 60-61.

²⁵² *Ibidem*.

²⁵³ *Ibidem*.

²⁵⁴ Cfr., GHIGI R., *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, il Mulino, Bologna, 2019.

non erano due, ma uno, che parlava a nome di entrambi. La consapevolezza che l'esperienza e la prospettiva di uno dei due soggetti sono state rimosse nel modo in cui si tratta normalmente di storia, di scienze, di arte o lettere si traduce in una riflessione su cosa si insegna e su come lo si insegna. Valorizzare il sapere femminile, ovvero recuperare metodi, saperi e valori che non rientrano nella cultura fino a quel momento trasmessa, lavorando non solo sui pieni, ma anche sui vuoti dei programmi curriculari, sui silenzi e sulle omissioni, si traduce nello sforzo di esplicitare un'assenza, ma anche di problematizzare le relazioni tra maschile e femminile"²⁵⁵.

La seconda, prende il nome di linea d'azione del punto di vista per educare partendo da sé:

“Una seconda direttrice parte dalla consapevolezza che ogni sapere è situato e pone l'attenzione sulla dimensione relazionale dell'insegnamento e sui modelli di genere cui si dà cittadinanza, più o meno consapevolmente. L'idea è che qualsiasi processo educativo e conoscitivo in generale abbia una dimensione sessuata e parziale, per cui esso coinvolge sia la dimensione del sapere sia quella dell'essere. Questo si traduce in una riflessione sul sé, sulla propria esperienza, sui propri valori e sui condizionamenti culturali dei propri vissuti, ma anche sulla relazione con il soggetto da educare: le competenze che si sollecitano nei ragazzi e nelle ragazze, lo spazio che si dà a ciascuno, la metodologia didattica che si sceglie di adottare, e così via. Significa partire dal fatto che non siamo genericamente insegnanti ed educatori, ma donne e uomini, soggetti portatori di un punto di vista sul mondo. Per molte educatrici e insegnanti, vicine al pensiero della differenza [...] questo approccio si è nello specifico tradotto nella volontà di ricercare metodi e concetti capaci di esprimere la soggettività femminile, mettendo al centro il fatto di avere corpi, desideri e pensieri che non possono essere modellati su quelli maschili. Si tratta, cioè, di superare la sola denuncia della disuguaglianza e di produrre un sapere «altro» che funzioni da agente del cambiamento"²⁵⁶.

L'ultima linea d'azione presentata dall'autrice è quella decostruzionista per rompere le catene dell'ovvietà.

²⁵⁵ *Ivi.*, p. 61.

²⁵⁶ *Ivi.*, p. 62.

“Per molti versi oggi maggioritaria nelle esperienze di educazione di genere, questa linea d’azione di genere, questa linea d’azione si pone l’obiettivo di fornire degli strumenti per uno sguardo critico sui processi che sottostanno alla creazione delle differenze, in primis quella tra il maschile e il femminile. Il paradigma teorico di riferimento muove dal pensiero decostruzionista e dall’idea che il genere sia un processo, un farsi quotidiano di dispositivi di sapere e potere, nelle interazioni che abbiamo con gli altri, nell’immagine che abbiamo di noi stessi e del mondo, nel rapporto con le istituzioni e la cultura. L’approccio educativo che ne consegue ha come obiettivo non quello di rendere confusivo, destrutturato e difficoltoso un percorso di crescita individuale, come talvolta è stato affermato, né quello di far scegliere il proprio genere con un atto di volontà. L’idea piuttosto, è di offrire degli strumenti perché l’individuo in crescita abbia un dialogo più aperto con le proprie aspirazioni e le proprie emozioni, instauri un rapporto con sé e con gli altri più aperto alla diversità e meno stigmatizzato verso tutto ciò che esce dalla norma. Il genere offre un repertorio per le nostre performance identitarie di lunga sedimentazione: non si tratta di liberarsene, quanto di renderlo il più possibile ricco e aperto. Di fronte a un mondo complesso, avere gli strumenti per valorizzare la molteplicità delle esperienze diventa parte di un percorso di educazione alla cittadinanza. Ad esempio, non precludere a priori la possibilità di misurarsi con compiti di solito associati o comunque svolti dall’altro genere significa aprire porte, non chiuderle, ma neanche forzare gli eventi e entrarvi”²⁵⁷.

Facendo un richiamo alle teorie pedagogiche presentate nel precedente paragrafo, è stato visto come una delle novità fondamentali rappresentate dai più recenti approcci all’educazione di genere è l’apertura ai temi del maschile: numerose esperienze di educazione di genere puntano oggi a recuperare il tema del maschile come visione parziale e non universale del mondo, e a indagare i vincoli e le rigidità della socializzazione alla virilità, soprattutto in adolescenza. Si tratta, come sottolinea Rossella Ghigi:

²⁵⁷ *Ivi.*, pp. 62-63.

“di educare a una maschilità rispettosa delle differenze decostruendo scorciatoie di riconoscimento sociale spesso basate sulla violenza verbale e fisica contro le minoranze”²⁵⁸.

Un ulteriore contributo è stato dato anche dall’apertura al tema LGBTQI+. Se la norma eterosessuale fonda il maschile e il femminile come poli opposti e complementari, essa è anche alla base della costruzione stigmatizzante degli orientamenti non eterosessuali. E per questo, di nuovo, si tratta di fornire strumenti e competenze per stabilire un più aperto rapporto con sé e con gli altri, anche rispetto alla sfera intima e emotiva. Un terzo elemento di novità sta nell’approccio intersezionale dell’educazione di genere, che parte dalla consapevolezza che non si può considerare la dimensione di genere senza chiamare in causa gli altri attributi che ci posizionano diversamente all’interno della società (provenienza, età, cultura, classe, orientamento sessuale ecc.). Si parte dal presupposto che tutte queste dimensioni abbiano un effetto collaterale sulla vita delle persone, il quale non è sommatorio ma esponenziale²⁵⁹. L’intersezionalità impone per questo, di discutere le categorie che ci definiscono in una chiave più complessa e articolata. Le tre linee d’azione presentate, scrive ancora una volta Ghigi:

“Non sono tra loro mutuamente esclusive. Anzi, oggi appare particolarmente importante seguire il filo rosso che lega insieme varie esperienze di educazione di genere realizzate da quasi cinquant’anni per rispondere a un contesto che le mette fortemente in discussione. Questo non toglie che un approccio alla differenza abbia finalità e metodi molto diversi da un approccio decostruzionista. Se però è obbiettivo comune superare la disuguaglianza e migliorare le relazioni [...], perché il genere riguarda tutti e tutte e una maggiore simmetria può giovare alla società nel suo insieme, ecco che un punto di incontro diventa possibile. E che si spiega perché vale la pena di permettere a

²⁵⁸ *Ibidem.*

²⁵⁹ *Ivi.*, p. 64

*una piccola di tre anni di giocare all'angolo delle costruzioni, se ne ha piacere e se ne sente capace*²⁶⁰.

²⁶⁰ *Ibidem.*

2.6 Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta

Abbiamo visto in precedenza come gli stereotipi di genere possano contribuire, riproducendosi nello spazio e nel tempo a livello sociale, a creare condizioni di disuguaglianza tra uomini e donne. Abbiamo visto anche, come un'educazione di genere, anche senza necessariamente negare una componente biologica nella differenza, possa rivelarsi utile per agire e lavorare su questi automatismi²⁶¹. Il target sulla quale è possibile applicare un intervento educativo è in realtà più esteso di quanto si pensi ed è necessario che vada a coinvolgere non solo i soggetti in età prescolare o scolare, ma anche i genitori e i professionisti dell'educazione. Infatti, facendo sempre riferimento a Rossella Ghigi, l'autrice ha osservato come, quando ci relazioniamo con i bambini, anche piccolissimi, facciamo intervenire i significati e gli schemi mentali che la nostra cultura, biografia, le istituzioni e le prassi consolidate hanno contribuito a plasmare²⁶². È bene documentato, attraverso esperimenti e ricerche, che il nostro comportamento cambia a seconda che abbiamo a che fare con maschi o femmine sia pure molto piccoli; cambiamo le posture del nostro corpo, il tono della voce, gli oggetti di cui li circondiamo fin dalla nascita o addirittura prima ancora.

“Il nostro sguardo sul mondo attraversa lenti di occhiali di genere: l'aspetto interessante, se vogliamo, è che gli adulti genuinamente possano offrire con più frequenza alcuni giochi e non altri perché vedano che è quel bambino (o quella bambina) di soli pochi mesi a richiederli”²⁶³.

I genitori, scrive la Ghigi, cercano nei bambini una conferma della loro chiara appartenenza di genere, dando maggiore salienza e importanza alle informazioni che

²⁶¹ *Ivi.*, p. 66.

²⁶² *Ivi.*, p. 65.

²⁶³ *Ivi.*, p. 67.

confermano l'idea stereotipata dei contenuti e dei significati della mascolinità o della femminilità²⁶⁴. Per questo l'autrice, a conferma di tale tesi, riporta nel suo libro una ricerca condotta dall'Università di Sussex, la quale ha mostrato che gli adulti si basano sull'altezza acustica del pianto per valutare il grado di mascolinità di un bambino o di femminilità di una bambina già quando questi ha tre mesi di vita²⁶⁵. Questi studi vanno a confermare l'idea che i bambini, fin dalla nascita, sono inseriti in ambienti ricchi di informazioni sul loro genere di appartenenza e informazioni che provengono dall'interazione con i genitori, gli altri familiari, ma anche dalla cultura materiale.

“Le «scelte culturali» dei bambini/e e poi dei ragazzi/e e le loro aspirazioni future sono in gran parte influenzate dall'impostazione educativa e dal clima culturale che si respira in famiglia, in quanto esiste un preciso nesso tra formazione e condizionamenti sociali”²⁶⁶.

Per questo, porre attenzione anche ai piccoli automatismi quotidiani può essere il primo passo non soltanto per chi si occupa professionalmente di educazione, ma anche per un genitore che voglia intervenire consapevolmente nell'educazione di genere dei propri figli. Un primo elemento cruciale per aprirsi alla relazione educativa sul genere è partire da sé, compiere cioè una riflessione sulla propria biografia come uomo o come donna, sulla lezione che si può trarre e sui contenuti della propria lettura sessuata del mondo.²⁶⁷ Questo perché, guardare alla propria esperienza sotto una luce di genere può aiutarci nel valutare le asimmetrie che abbiamo conosciuto e riflettere su ciò che vogliamo trasmettere e sulla relazione educativa che vogliamo tessere²⁶⁸. Per esempio, una delle più importanti

²⁶⁴ *Ibidem.*

²⁶⁵ *Ibidem.*

²⁶⁶ ULIVIERI S., *Educare al femminile*, EDIZIONI ETS, Pisa, 1995, p. 53.

²⁶⁷ GHGI R., *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, il Mulino, Bologna, 2019, p. 69.

²⁶⁸ *Ibidem.*

acquisizioni dell'educazione improntata agli studi di genere è la crucialità che anche uomini e ragazzi adottino senza timore uno sguardo su di sé che interroga il proprio modo di vivere la maschilità. Come sottolinea, il pedagogista Giuseppe Burgio, la virilità si articola nella nostra società in una gerarchia di gradi basata su una competizione a uno status che si ottiene sottraendolo ad altri maschi e di conseguenza può essere tolto in qualsiasi momento²⁶⁹. Si tratta di comprendere che esistono molti modi di sentirsi e di fare gli uomini e che alcuni di questi modi sono socialmente più accettati e condivisi. È dunque possibile rileggere la propria biografia e la propria esperienza quotidiana come uomini ritornando a smantellare la neutralità dell'universalismo e a essere un genere²⁷⁰.

“Al pari della femminilità, la maschilità è un insieme di significati e pratiche, ma se non la concepiamo come una categoria rigida da accettare in toto o da rifiutare in toto sarà più facile rapportarci alla sua esperienza concreta. Naturalmente, questo non significa che il nostro modo di vivere il ruolo di genere diventi necessariamente un modello che i nostri figli e le nostre figlie imiteranno: ma il rapporto con le categorie di genere che abbiamo noi stesse (o noi stessi) può fornire loro elementi preziosi. [...] Se la madre è la figura «perdente» nello scambio familiare e nel contesto sociale, possiamo offrire un'immagine della femminilità come mancanza, se trasmettiamo ai bambini l'idea che essere maschili significa essere autonomi e essere autonomi significa essere egoisti, chiudiamo anziché aprire le possibilità di elaborare forme non gerarchiche di aspettative sull'identità di genere, a maschi e a femmine”²⁷¹.

I significati che diamo al genere emergono inevitabilmente nelle nostre relazioni quotidiane e non si tratta, di forzare le bambine a interessi più maschili, né di forzare i bambini a interessi o attività più femminili. Si tratta di riuscire a creare un contesto che permetta a tutti di provare a misurarsi con quelle attività, se ne hanno piacere, e di aiutarli

²⁶⁹ *Ivi.*, p. 71.

²⁷⁰ *Ibidem.*

²⁷¹ *Ivi.*, 71-72.

a sottrarsi a richieste sociali che non assecondano le attitudini e passioni. Un altro elemento importante per una consapevolezza di genere è lavorare sul linguaggio: su cosa si dice e come lo si dice. Per esempio, nel momento in cui chiediamo a un bambino “non piangere come una femminuccia” non stiamo soltanto prescrivendo un comportamento adeguato al proprio genere, in questo caso maschile, ma stiamo anche descrivendo cosa sia il genere femminile. Una frase come questa, sottolinea Ghigi, conferma una lettura sessuale, binaria: assegna il maschile alla sfera del controllo delle proprie emozioni e pulsioni e assegna il femminile alla sfera dell’espressione delle emozioni, alla dimensione della fragilità e dipendenza²⁷². Lo stesso vale nei ruoli adulti, per esempio, quando un’educatrice dice ai bambini di ricordare alla mamma di mettere il cambio nella borsa della scuola, non sta soltanto impartendo un’istruzione ai bambini, sta insegnando loro che si può dare per scontato che sarà la madre a preparare la borsa²⁷³. Ancora, se definiamo un padre amorevole e accudente un “mammo” continuiamo a escludere la possibilità di una paternità amorevole e accudente. Questo vale nell’interazione tra adulti e bambini ma anche tra gli adulti stessi, perché i bambini assistono alle interazioni tra i grandi e il fatto di essere adulti non esclude che non si possa essere ancora educati. Per questo, una pratica educativa che intende dare riconoscimento e legittimità alla varietà delle esperienze e delle soggettività non può prescindere dal linguaggio verbale e non verbale.

“La lingua riflette e partecipa a una rappresentazione del mondo, è essa stessa uno strumento di percezione e di classificazione della realtà. L’italiano da questo punto di vista aiuta a restituire la sessuazione della realtà perché è una lingua sessuata. [...] la linguista Alma Sabatini [...] mostrava quanto fosse importante declinare sempre al femminile quando possibile non solo per rispettare le

²⁷² *Ivi.*, pp. 77-78.

²⁷³ *Ibidem.*

regole relative all'uso del genere grammaticale, ma anche per dare forma e riconoscimento alle esperienze. [...] Sono pochi ormai i termini che molti faticano a utilizzare al femminile e sono tutti riferibili ai titoli professionali o a ruoli istituzionali (guarda caso relativi a contenuti di potere e prestigio cui le donne hanno a lungo faticato ad entrare, come chirurgo, direttore, ingegnere, assessore, deputato [...]). Affermare che il maschile è anche neutro è per queste linguiste un residuo ideologico di stampo androcentrico”²⁷⁴.

Perciò, portare alla luce il rimosso può anche significare riportare la differenza là dove è stata negata. Dare legittimità, parlando con il proprio figlio o figlia, alla molteplicità delle possibili esperienze, scelte, gusti, ragionare insieme delle presenze e delle assenze di uomini o di donne entro alcune professioni, attività, situazioni aiuta a creare categorizzazioni non rigide e a realizzare un contesto più inclusivo²⁷⁵. Ovviamente è necessario che anche le agenzie educative e di socializzazione facciano la loro parte. La riflessione e la ricerca sui contesti educativi della prima infanzia in un’ottica attenta alla differenza di genere si concentra da alcuni decenni, proprio sull’importanza di creare un ambiente favorevole allo sviluppo delle potenzialità e dei talenti di ciascuno, maschi e femmine. Particolare attenzione è stata rivolta alla relazione tra donne, anche perché, la maggioranza di chi lavora nei nidi e nelle scuole dell’infanzia era ed è costituita da donne (gli uomini nella scuola dell’infanzia non arrivano all’1%). Pur riconoscendo questa sproporzione come l’esito di una divisione sessuale del lavoro gerarchica e tradizionale, che riserva alle donne uno spazio nel mercato del lavoro salariato sulla base di una continuità con la sfera domestica, alcune pedagogiste e studiose del pensiero della differenza, riportate da Rossella Ghigi – in *Fare la differenza Educazione di genere dalla prima infanzia all’età adulta* – hanno sostenuto che essa può tradursi in un’occasione²⁷⁶.

²⁷⁴ *Ivi.*, pp. 78-79-

²⁷⁵ *Ibidem.*

²⁷⁶ *Ivi.*, p. 80.

“Quella della creazione di uno spazio di mutuo riconoscimento della soggettività femminile e della tessitura di un legame tra educatrici e bambine in cui le prime possono diventare modello di genere autorevole per le piccole e strumento di empowerment femminile”²⁷⁷.

L’idea è che il lavoro di cura, da sempre relegato ad ambito di poca importanza, possa essere valorizzato e promosso. Assegnare un valore al gioco dell’accudimento, come per esempio il prendersi cura di un bambolotto, è importante perché permette di aprire ai bambini la possibilità di sperimentarsi in queste attività e conferirgli di conseguenza un valore. Una proposta di giocattoli e oggetti ampia e varia, può dare un messaggio positivo verso l’esplorazione dei propri desideri e aspirazioni e può concedere la libertà ai bambini di conoscere e sperimentare una maschilità cui piace prendersi degli altri²⁷⁸.

“L’attività di educazione di genere nei contesti della scuola dell’infanzia hanno, in particolar modo, l’obiettivo di aprire l’immaginario alle molteplici possibilità del reale e di rendere le categorizzazioni più inclusive”²⁷⁹.

Questo può passare per il gioco simbolico, per elementi laboratoriali, oppure per la creazione di setting che permettano un’esplorazione non stereotipata dei ruoli.

Ovviamente, tutta questa riflessione: il lavoro sulla propria biografia, sui propri impliciti, sul proprio linguaggio, vale anche per gli insegnanti, proprio perché *non si insegna solo quello che si sa ma anche quello che si è*²⁸⁰. L’insegnante, attraverso il linguaggio non verbale, il silenzio, lo sguardo, il tono della voce può trasmettere dei messaggi che vanno

²⁷⁷ *Ibidem.*

²⁷⁸ *Ivi.*, p. 81.

²⁷⁹ *Ibidem.*

²⁸⁰ *Ivi.*, p. 87.

al di là delle parole. È per questo importante considerarli come strumenti mai neutri ma capaci di riflettere la cultura e i rapporti di genere. Riconoscere questo significa elaborare insieme ai bambini e gli adolescenti, una riflessione critica delle differenze di significato: cosa pensiamo quando diciamo “il segretario di un partito”? E cosa, invece, se diciamo “la segretaria di un partito”? Oppure se diciamo “il governante o la governate”?

In merito a tali tematiche, si esprimono, come abbiamo potuto osservare in precedenza, anche *le linee guida nazionali* indirizzate alle istituzioni scolastiche per l’attuazione della legge 107 del 2015, detta anche “*Buona scuola*”, dove le scuole vengono sollecitate a programmare interventi educativi innovativi per contrastare ogni tipo di discriminazione e violenza basata sul genere. Nel piano si ribadisce come, tale educazione, rientri nell’educazione alla cittadinanza e per questo è trasversale ad ogni disciplina. Nel conseguire perciò, che ogni insegnante concorre alla crescita personale e relazionale dei propri alunni, non soltanto fornendo conoscenze ma promuovendo anche, in sinergia con le famiglie, un’autodeterminazione consapevole. Il testo ministeriale suggerisce di avviare gli studenti e le studentesse, in modo adeguato alla loro età, a una riflessione sulla qualità dei rapporti uomo/donna, sul rispetto delle differenze, sui conflitti nei rapporti interpersonali, e sul diritto all’integrità personale²⁸¹. Facendo riferimento alle scuole secondarie di secondo grado, è possibile affrontare il tema del genere integrandolo, successivamente una pianificazione studiata e ragionata, entro le materie stesse, avvalendosi anche di una didattica attiva, così da renderlo più efficace. Dalla scuola primaria a quella secondaria le occasioni per inserire in maniera strutturata una prospettiva di genere nei contenuti e nel modo in cui si insegna sono molte, iniziando per esempio, dalla scelta dei libri di testo fino ad arrivare all’insegnamento delle materie

²⁸¹ *Ivi.*, p. 86.

stesse. Molti studi condotti dagli anni Settanta in poi hanno mostrato che i libri scolastici tendono a restituire un'immagine del maschile e del femminile stereotipata²⁸². Pace osserva che il problema di questi testi è che spesso, propongono un unico modello di maschilità e di femminilità valido universalmente. Questo vale non solo per i libri di testo della prima infanzia, studi svolti in ambito europeo, mostrano che i testi usati dagli studenti più grandi sono ancora più stereotipati di quelli per l'infanzia²⁸³. Per quanto riguarda l'insegnamento delle materie, abbiamo detto che il genere è trasversale a tutte le discipline, ma questo non vuol dire limitarsi a considerarlo come contenuto da aggiungere:

*“Insegnare storia in un’ottica di genere, ad esempio, significa dare conto di una pluralità di soggetti storici, a cominciare dalle donne, le cui vicende non sono riconducibili a quelle di un soggetto per lungo tempo considerato astratto e universale, ma in realtà maschile. In altre parole, si può riconoscere che la storia dell’umanità è la storia di lui [...] scrivendo ora la storia di lei [...]”*²⁸⁴.

Perciò, chiarisce ancora Rossella Ghigi

*“[...] non si tratta di insegnare la storia di genere, ma la storia con il genere. Allo stesso modo, nell’insegnamento della letteratura, portare alla luce il rimosso non significa solo aggiungere donne qua e là in qualche antologia [...] ma ragionare sulla loro assenza e sugli impliciti nell’organizzazione della memoria [...], analizzare la figura della donna negli scritti degli uomini, decostruire le cristallizzazioni e le conseguenze degli stereotipi in una cultura misogina. [...] Dunque lavorare su quell’immagine, ad esempio, dando visibilità a figure di scienziate e di eccellenze femminili nel campo della matematica, della fisica o della tecnologia, può rappresentare senz’altro un primo importante passo per decostruire uno stereotipo”*²⁸⁵.

²⁸² *Ivi.*, p. 90.

²⁸³ *Ivi.*, p. 91.

²⁸⁴ *Ivi.*, p. 92.

²⁸⁵ *Ivi.*, pp. 93-95.

Destinatari di un'educazione di genere possono essere, ovviamente, anche gli adulti fino ad ora considerati solo nelle vesti di insegnanti, educatori o genitori; ma è importante coinvolgerli in attività di educazione di genere anche in quanto adulti in relazione con altri adulti. Le iniziative di educazione di genere per gli adulti, in alcuni casi, vengono proposte all'interno dei contesti lavorativi: programmi di aggiornamento aziendale e istituzionale. Non sempre però, queste esperienze si traducono in occasioni veramente educative anche perché vengono attuate in maniera sporadica e frammentaria e senza avere tutte le risorse necessarie²⁸⁶. Ma, quando dimensioni e risorse lo permettono, e questo accade per lo più nelle grandi aziende, è possibile dar vita ad iniziative formative funzionali, avvalendosi di formatori specializzati a trattare determinate tematiche: gestione dei gruppi e valorizzazione delle differenze, fornire metodologie comunicative e gestionali per lo sviluppo di ambienti lavorativi inclusivi²⁸⁷. Una delle realtà di educazione di genere per adulti è rappresentata anche dall'Università, dove soprattutto negli ultimi anni, si è incominciato ad intervenire sia sulla ricerca che didattica accademica, tanto che oggi, gli studi di genere sono diffusi un po' ovunque. Un'altra area di fondamentale importanza, in cui si attuano esperienze educative di genere per adulti è la prevenzione della violenza maschile sulle donne²⁸⁸. Nel primo capitolo il tema della violenza di genere è stato analizzato a lungo ed è stato visto come i dati siano una rappresentazione cruda del fenomeno. Ed è ormai chiaro a molti che l'unico antidoto contro la violenza di genere è l'educazione. Un'educazione che contrasti la visione gerarchizzante del rapporto di potere tra uomini e donne fondata su rigidi stereotipi di genere ed essenzializzazioni della differenza. Per questo, formare gli adulti, che siano il

²⁸⁶ *Ivi.*, p. 116.

²⁸⁷ *Ibidem.*

²⁸⁸ *Ibidem.*

medico di base, l'insegnante o vicino di casa significa fare prevenzione e premettere a tutta la società di farsi carico delle disuguaglianze di genere, anche nella loro espressione più dura²⁸⁹.

“L'educazione di genere, in fondo, è un percorso volto al contrasto delle disuguaglianze e delle discriminazioni, alla cittadinanza della pluralità, allo sviluppo di abilità relazionali, in un costante dialogo con le proprie e altrui aspirazioni. In sostanza, essa non si limita a fornire conoscenze, ma mira a sviluppare competenze per affrontare la complessità [...] partendo da sé, illuminando ciò che viene rimosso e rendendo le nostre categorie meno rigide e deterministiche”²⁹⁰.

²⁸⁹ *Ivi.*, p. 121.

²⁹⁰ *Ivi.*, p. 115.

TERZO CAPITOLO

3 *I Centri Antiviolenza: fare rete, cura e politica*

3.1 La storia dei centri antiviolenza

“I centri antiviolenza [...] sono stati la prima risposta appropriata al problema della violenza maschile contro le donne. Essi nascono dall’ascolto e dalla legittimazione della parola e dall’esperienza delle donne che vivono il problema della violenza in prima persona, e sono gestiti da associazioni di donne che investono in questi luoghi desideri e passioni profonde, professionalità e competenze, nella convinzione che da qui passi uno snodo cruciale del cambiamento delle relazioni fra uomini e donne”²⁹¹.

Lepa Mladjenovic all’interno del primo dei tre Quaderni²⁹² pubblicati da *D.ì.Re – Donne in rete contro la violenza* (rete nazionale di 74 associazioni di donne, nata nel 2008, che gestiscono i centri antiviolenza presenti in quasi tutte le regioni italiane), scrive:

“La storia dei Centri antiviolenza comincia con le storie di vita di alcune di noi qui in Italia, inclusa la mia”²⁹³.

Mladjenovic racconta come, il punto di svolta, sia avvenuto nel 1985 durante un programma di scambio internazionale in cui prese parte insieme ad altre quattordici donne provenienti dai cinque continenti. Lei e le altre donne si sono ritrovate a trascorrere due settimane intere in una casa in Francia, a imparare l’una dall’altra.

²⁹¹ Cfr., CREAZZO G., *Ri-guardarsi. I Centri antiviolenza fra politica, competenze e pratiche di intervento*, Settenove, Milano, 2016.

²⁹² *Ibidem*.

²⁹³ *Ivi.*, p. 45.

“È stata la prima volta nella mia, in cui mi sono trovata in uno spazio di sole donne. Avevamo dibattiti e laboratori che duravano tutto il giorno. In quelle giornate, per la prima volta, stavo scoprendo cosa volevo, cosa sono al di fuori dello sguardo della società. Il termine «società», per la prima volta, mi è apparso come «gli occhi degli uomini». Noi dicevamo «siamo sole», ma in realtà eravamo molte. Per la prima volta, il termine «sole» ha assunto per me il significato di «senza uomini»²⁹⁴.

Continua, raccontando:

“In questa comunità di donne ho cominciato a scoprire, uno dopo l’altro, nuovi sentimenti su me stessa. Uno dei laboratori del seminario riguardava le nostre esperienze di violenza sessuale, ed è emerso che ciascuna di noi, dai cinque continenti, aveva subito violenze sessuali. Ne sono stata sorpresa, scioccata, commossa, distrutta: saperlo mi ha cambiata profondamente. Ho capito che non avevo idea di come fosse il mondo in cui vivevo”²⁹⁵.

A seguito di questa esperienza, l’attivista Mladjenovic, decise di organizzare dei gruppi simili a Belgrado e, insieme ad altre compagne di creare dei laboratori per sole donne. L’obiettivo era quello di creare uno spazio libero e sicuro dove le donne potevano parlare, per la prima volta, del loro corpo, dei loro desideri sessuali, della violenza dei loro partner, dell’aborto, della paura degli uomini. L’autrice racconta come le donne uscivano da questi seminari con sentimenti nuovi, di compassione per se stesse e per le altre donne e anche con una grande rabbia nei confronti della società²⁹⁶.

“Che cosa abbiamo imparato parlando delle nostre esperienze di vita nei gruppi di autoscienza in Francia, a Bologna, Berlino, San Francisco? Che il personale è politico. Che noi donne condividiamo esperienze di oppressione molto simili e che questo non succede per caso. Che tutto ciò che ci

²⁹⁴ *Ibidem.*

²⁹⁵ *Ibidem.*

²⁹⁶ *Ivi.*, p. 46.

accade fa parte di un'eredità sociale. Che tutte le nostre scelte di vita, che noi pensiamo essere personali e solo nostre, di fatto sono il frutto di una continua commistione tra oppressione e libertà, privilegi e svantaggi. Che ogni parte di noi, emozioni, sogni, desideri inclusi, è inserita in un sistema di gerarchie di potere e quindi è anche questione politica"²⁹⁷.

In merito a ciò, abbiamo già visto diverse teorie di autrici, studiose, ricercatrici femministe. In particolare, occorre ricordare la già più volte citata Simone de Beauvoir, la quale nel *Il secondo sesso*²⁹⁸ definisce in modo brillante come le donne siano simbolicamente l'«altro», il «secondo» rispetto al primo, l'uomo. Le donne rappresentano l'oggetto dei bisogni degli uomini. Gli uomini, come «primo» costituiscono il soggetto dello sviluppo della civiltà e, per tanto lo Stato. Le donne invece, non hanno voce nella storia, se non come eccezione o nascoste sotto vesti maschili.

“La donna? È semplicissimo – dice chi ama, e formule semplici: è una matrice, un'ovaia; è una femmina: ciò basta a definirla. In bocca all'uomo, la parola «femmina» suona come un insulto; eppure l'uomo non si vergogna della propria animalità, anzi è orgoglioso se si dice di lui: “È un maschio!”"²⁹⁹.

Questa teoria della filosofa De Beauvoir fu ripresa da molte intellettuali, tra cui Franca Ongaro Basaglia³⁰⁰, la quale ha elaborato un'eccellente definizione:

²⁹⁷ *Ibidem.*

²⁹⁸ Cfr., DE BEAUVOIR S., *Il secondo sesso*, Il saggiatore, Milano, 1948.

²⁹⁹ *Ivi.*, p. 33.

³⁰⁰ Cfr., ONGARO BASAGLIA F., *Salute/malattia*, Einaudi, Torino, 1982.

“La società fa sì che le donne siano «corpo-per-altri», «esseri-per-altri» [...], mentre gli uomini sono «esseri-per-se-stessi». Il ruolo sociale di «essere-per-altri» [...] è assegnato alle donne per fare in modo che cerchino sempre altrove la realizzazione, il significato, ma in se stesse”³⁰¹.

Inoltre, sempre secondo Franca Ongaro Basaglia, la società definisce le donne in modo tale da renderle potenziali vittime di violenza. Per questo, secondo Lepa Mladjenovic, le giovani donne di oggi fanno fatica a vedersi come soggetti che provengono da questa dolorosa storia di cancellazione, ma è importante che questo venga tenuto presente ogni volta che si incontra una donna che vive in una situazione di violenza, perché in questo modo sarà possibile comprenderla meglio.³⁰² Di fatto, occorre riconoscere come, negli ultimi quarant’anni, il movimento delle donne ha ottenuto molti successi: le studiose femministe hanno sviluppato l’intera letteratura denominata “violenza contro le donne”, la quale ha portato al mutamento di diverse norme in molti paesi del mondo, sono stati creati i Centri antiviolenza e governi e Stati hanno iniziato a prendere in considerazione la violenza di genere.

“È importante ricordare a noi stesse che non esisteva nulla sul tema della violenza contro le donne, prima dei movimenti delle donne degli anni Settanta, quando le donne, che uscivano arrabbiate dai gruppi di autocoscienza, formarono i primi Centri antistupro, in Usa nel 1972, in Inghilterra nel 1973, i primi Centri antiviolenza per donne maltrattate a Berlino nel 1976 ecc.”³⁰³.

Dalle parole di Mladjenovic si evince come i Centri antiviolenza nascono grazie alle donne per le donne. Attraverso una presa di coscienza, ad una voglia di riscatto o meglio di auto determinarsi che nascono gruppi di aiuto, laboratori di consapevolezza, e spazi di

³⁰¹ CREAZZO G., *Ri-guardarsi. I Centri antiviolenza fra politica, competenze e pratiche di intervento*, settenove, Milano, 2016, pp. 46-47.

³⁰² *Ibidem*.

³⁰³ *Ivi.*, p. 47.

cura gestiti da donne in “soccorso” ad altre donne; luoghi di cura ma come abbiamo visto anche luoghi politici, di transizione. Per capire meglio la storia dei Centri antiviolenza, scrive Marisa Guarnieri, bisogna trovare le loro fondamenta³⁰⁴. In Italia la matrice è venuta dall’UDI – Unione Donne Italiane, che ha portato all’apertura di molti centri. Ci sono poi stati Centri sorti direttamente dal movimento delle donne, come la Casa delle Donne per non subire violenza di Bologna. Altri, come il Centro Roberta Lanzino di Cosenza sono nati perché sono accadute delle violenze forti nella loro città e questo ha dato il via alla costruzione. In Italia i Centri antiviolenza, così come noi li conosciamo, nascono alla fine degli anni Ottanta inizi Novanta, quando in molti altri paesi europei queste esperienze erano presenti da diverso tempo. A partire dalla seconda metà degli anni Settanta diversi gruppi di donne in Italia convogliano le proprie energie e agiscono pubblicamente al fine di cambiare le norme sulla violenza sessuale. E lo fanno, innanzitutto presentando una proposta di legge per modificare le norme sulla violenza sessuale e attivando l’accompagnamento e il sostegno di donne vittime di violenza sessuale nel percorso giudiziario, al fine di far diventare i processi, le aule dei tribunali una cassa di risonanza della denuncia delle pratiche misogine e sessiste di magistrati, avvocati e forze dell’ordine³⁰⁵. Prendendo in esame le riviste femministe degli anni Settanta e Ottanta, si evince che già dalla seconda metà degli anni Settanta, su iniziativa del Movimento di liberazione della donna – che nasce dal partito radicale – vengono fondati i Centri antiviolenza a Roma, Milano, Bologna e Torino³⁰⁶.

“Questi Centri nascono laddove si aprono luoghi e spazi, in cui le donne si incontrano e possono prendere parola. È lì infatti che emerge il problema del maltrattamento in famiglia e la disperazione

³⁰⁴ *Ivi.*, p. 49.

³⁰⁵ *Ivi.*, p. 59.

³⁰⁶ *Ivi.*, p. 59-60.

*e le difficoltà di chi si ritrova ad essere vittima. Perché, come sappiamo, non c'è solo il trauma della violenza. C'è anche la complessità e l'imbrigliamento della relazione con i figli/e e con il partner, il problema del lavoro e della casa e tutto quanto il resto*³⁰⁷.

Tutte queste esperienze però non fanno storia, non lasciano nessuna traccia. Il non risuonare di queste esperienze è importante, perché ci porta a riflettere sullo sviluppo e la storia dei Centri antiviolenza in Italia, ma, soprattutto sulla cultura e politica del nostro paese. Guditta Creazzo spiega:

*“A Roma, alcune donne intervistate, impegnate nel movimento delle donne, che hanno conosciuto e/o lavorato nel Centro antiviolenza aperto negli anni Settanta al Governo Vecchio, hanno dichiarato che non c'era alcuna sensibilità da parte delle istituzioni e quindi nessun finanziamento per sostenere le attività, che da subito si sono rivelate molto complesse. Pensavano inoltre di non avere gli strumenti per dare sostegno a chi si trovava in una situazione di maltrattamento e che a occuparsene dovesse essere il servizio pubblico, con assistenti sociali, avvocate e psicologhe. E infine, che impegnarsi in prima persona in queste esperienze significasse non fare politica ma «servizio». Non c'erano dubbi, al contrario, sulla politicità di un'azione e di una strategia centrata sul cambiamento della legge penale e delle prassi giudiziarie*³⁰⁸.

Nella seconda metà degli anni Ottanta l'idea di aprire dei Centri antiviolenza ha ripreso a farsi strada e da diverse parti avanzò l'ipotesi che un Centro antiviolenza dovesse essere sia un luogo autonomo sia gestito da professioniste femministe, ossia donne con professionalità specifiche: la psicologa, l'avvocata, l'assistente sociale. Questo, secondo Creazzo, è un dibattito interessante per noi oggi, perché ci aiuta a capire come posizionarsi, come leggere esperienze e proposte che oggi stanno ritornando nell'arena pubblica, soprattutto istituzionale³⁰⁹.

³⁰⁷ *Ibidem.*

³⁰⁸ *Ibidem.*

³⁰⁹ *Ibidem.*

“[...] Niente e nessuno poteva e può garantire, infatti, che le dipendenti pubbliche abbiano una formazione femminista o «di genere», come oggi si preferisce dire. Ma soprattutto, l'ipotesi di avvalersi di professionalità specifiche non considera un'altra idea centrale nel femminismo radiale, così come nel femminismo della differenza: l'idea che alla radice della possibilità per una donna di uscire dalla violenza non sia tanto una competenza specifica, ma la relazione con un'altra donna (altre donne), che pensa che la tua libertà sia anche la sua; che nella tua possibilità di autodeterminazione sia anche la sua; che nella tua possibilità di affermazione di una progettualità di vita autonoma si gioca anche la sua. Una donna che guardando chi si trova in una situazione di violenza veda innanzitutto un'altra donna, una donna con punti di forza e punti di debolezza a volte estrema; una donna i cui bisogni, i cui problemi, i cui obiettivi, le cui strategie vanno esplorate insieme, ogni volta come se fosse la prima, non a partire da soluzioni predeterminate, ma a partire dai 360 gradi della relazione e della sua «progettualità». Le competenze professionali si possono imparare, quello che ho menzionato fa parte piuttosto di un percorso e di un bagaglio personale e politico che si può solo proporre, di cui si deve avere cura... e poi stare a vedere cosa succede”³¹⁰.

Possiamo affermare che è negli anni Novanta che il tema della violenza degli uomini contro le donne ha penetrato le arene istituzionali. Di fatto, tra la fine degli anni Novanta del secolo scorso, la comunità internazionale dà forma ad alcuni dispositivi di diritto penale internazionale volti a sanzionare fatti di violenza brutale, connotati anche dal punto di vista della violenza bastata sul genere, aggressioni di tipo sessuale, che andranno a definire in modo importante la qualificazione delle condotte integranti i crimini di guerra, i crimini contro l'umanità e anche lo stesso crimine di genocidio, in assenza di una previsione vincolante nel diritto dei diritti umani, circa l'esistenza di un obbligo da parte degli stati di tutelare le donne rispetto alla violenza maschile³¹¹. Si è fatta strada una considerazione più puntuale degli atti commessi contro le donne e, sempre negli anni Novanta, attraverso l'adozione di numerosi atti si giungerà al riconoscimento dei “diritti delle donne” nell'ambito dei “diritti umani” nel corso della Conferenza delle Nazioni

³¹⁰ *Ivi.*, p. 62.

³¹¹ *Ivi.*, p. 67.

Unite sui diritti umani di Vienna del 1993. Nel quadro del diritto internazionale dei diritti umani, di fondamentale importanza è la *Convenzione per l'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti delle donne*³¹² (CEDAW) adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 1979. Tale Convenzione costituisce ancora oggi la norma pattizia fondamentale in materia dei diritti delle donne, in quanto unico strumento giuridico internazionale che sviluppa una prospettiva globale in relazione al fenomeno della discriminazione, che a seguito di questo trattato diviene oggetto di una specifica forma di tutela.

*“In altre parole il carattere peculiare con cui prendono forma le molteplici situazioni di discriminazione di cui sono vittime le donne, riceve una considerazione puntuale nel proposito di superare il mero riconoscimento del diritto a godere di un trattamento equivalente rispetto all'uomo, già per altro stabilito dagli altri trattati sui diritti umani, nella previsione per gli Stati di un preciso obbligo di «fare», consistente di rendere effettivo, l'esercizio e il rispetto dei diritti delle donne, attraverso l'adozione di misure positive di ordine legislativo, politico, amministrativo idonee a garantire il pieno sviluppo e progresso delle donne”*³¹³.

Paola Degani – in una sezione del Quaderno *D.ì.Re*³¹⁴ – spiega come questo aspetto del discorso dei diritti umani è necessario a orientare il lavoro politico verso percorsi di liberazione autentica, rispetto a quelle che sono le ragioni strutturali su cui si riproducono le disuguaglianze di genere e con esse la violenza³¹⁵.

³¹² Cfr., *Convenzione per l'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti delle donne*, adottata dall'assemblea generale dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 18 dicembre 1979, entrata in vigore il 3 settembre 1981. Consultabile al sito: https://cidu.esteri.it/resource/2016/09/48434_f_CEDAWmaterialetraduzione2011.pdf

³¹³ CREAZZO G., *Ri-guardarsi. I Centri antiviolenza fra politica, competenze e pratiche di intervento*, settenove, Milano, 2016, pp. 70-71.

³¹⁴ Cfr., CREAZZO G., *Ri-guardarsi. I Centri antiviolenza fra politica, competenze e pratiche di intervento*, settenove, Milano, 2016.

³¹⁵ *Ivi.*, p. 73.

“Ciò che rende la violenza una forma di oppressione non sono tanto gli atti violenti in sé, quanto il contesto sociale in cui essa è inserita, un contesto che rende tali atti possibili e addirittura accettabili. [...] ogni donna ha motivo di temere lo stupro e il carattere di oppressione della violenza sta non soltanto nella vittimizzazione diretta, ma nella quotidiana consapevolezza di tutti i membri del gruppo di essere «esposti al rischio di violenza esclusivamente a causa della loro identità di gruppo». La violenza diviene così una pratica sociale, sempre presente all’orizzonte dell’immaginazione collettiva, anche di chi non la compie direttamente”³¹⁶.

Secondo Iris Marion Young, la violenza sistemica può essere contrastata solo attraverso un mutamento delle immagini culturali e degli stereotipi in grado di eliminare dalla quotidianità dell’esperienza le relazioni di dominio e di avversione³¹⁷. In altre parole, oggi la problematica della violenza maschile contro le donne è questione dello Stato, perché lo stato deve farsi carico dei vincoli sottoscritti, aderendo ad un disegno che è quello del paradigma dei diritti umani, in tema di contrasto alla violenza maschile contro le donne e di protezione delle vittime, rispondendo agli obblighi che derivano da questo diritto. Anche la problematica della contrapposizione fra politica e servizi, o della falsa contrapposizione fra politica e servizi, secondo Paola Degani, è un versante del problema che implica direttamente i diritti umani, in questo caso non solo delle vittime di violenza ma anche delle operatrici dei Centri. Riportando le parole di Degani:

“Personalmente ritengo che il superamento di questa contrapposizione si oggi la sfida più grande dei Centri antiviolenza. Va fatta una battaglia anche per il riconoscimento delle professionalità che le operatrici dei Centri esprimono. Ed è anche la battaglia sul lavoro! È sulla risposta che i Centri

³¹⁶ VELTRI C., *Ri-scrivere. Principi, pratiche e tratti fondanti dei Centri antiviolenza dieci anni dopo la redazione della carta nazionale*, settenove, Città di Castello (PG), 2018, p. 23.

³¹⁷ Cfr., YOUNG. I. M., *Le politiche della differenza*, Feltrinelli, Milano, 1996.

*sono in grado di offrire per la soluzione di questa falsa distanza che si gioca la capacità di denunciare le eventuali inadempienze delle istituzioni rispetto al fenomeno*³¹⁸.

L'autrice, continua chiarendo:

*“C'è un punto a mio parere fondamentale: laddove i Centri antiviolenza hanno saputo comunicare correttamente la loro esistenza, i servizi che sanno offrire, le relazioni che sanno instaurare, la violenza contro le donne emerge, perché le donne fanno riferimento a queste realtà ed è questo il grande traguardo che i Centri antiviolenza stanno conseguendo in questi anni rispetto al loro operato, che è un operato vincente. Fare rete, fare servizio, fare politica. Si potrebbe dire «facciamo politica facendo servizio», ma non è solo questo. Ovvero mettendo a disposizione delle donne la nostra professionalità contro il dramma della violenza in un modo che nessun altro può fare. [...] In questo senso bisogna gestire sul piano politico il coordinamento operativo e politico tra la dimensione del servizio e quella del significato politico che questo lavoro rappresenta*³¹⁹.

Da quanto detto, ne emerge che la dimensione istituzionale è fondamentale e imprescindibile per la salvaguardia dei diritti delle donne vittime di violenza. Non solo, anche il lavoro di rete rappresenta un arricchimento rispetto all'operatività alla quale oggi è necessario guardare riconoscendo le trasformazioni del fenomeno della violenza. Il moltiplicarsi delle esperienze legate a progetti di protezione delle donne è un dato indubbiamente positivo, ma risulta ancora più necessaria l'esigenza di osservare l'operato di queste realtà sotto il profilo della metodologia adottata. Questa esigenza è collegata sia alla necessità di garantire un intervento sulla violenza costruito sul rispetto di alcuni principi che hanno delle ricadute operative importanti, sia sulla necessità di inquadrare la violenza all'interno di fenomeni sociali strutturali³²⁰.

³¹⁸ CREAZZO G., *Ri-guardarsi. I Centri antiviolenza fra politica, competenze e pratiche di intervento*, settenove, Milano, 2016, p.73.

³¹⁹ *Ibidem*.

³²⁰ *Ivi.*, p. 74.

“I Centri lavorano perché le donne ne hanno bisogno in quanto vittime di violenza; perché l’essere vittime di violenza significa – soprattutto quando si è sole, prive di capitale sociale e di ogni altro genere di risorse individuali – avere un bisogno urgente di poter accedere ad un luogo autentico ove trovare operatrici in grado di sviluppare modalità di accoglienza basate su una relazione di aiuto autentico, costruita sulla base del rispetto della dignità della donna, dei suoi bisogni e della consapevolezza dei suoi diritti. Questo significa anche fornire alla vittima un servizio adeguato rispetto a quanto i dispositivi normativi prevedono”³²¹.

³²¹ *Ibidem.*

3.2 Uscire dalla spirale della violenza: il lavoro di counselling nei Centri

A pochi mesi di distanza dalla ratifica della Convenzione di Istanbul³²², il Parlamento ha convertito in legge il decreto-legge 14 agosto 2013 n. 93³²³, che contiene disposizioni volte a prevenire e reprimere la violenza domestica e di genere. Significativamente, nelle premesse del provvedimento d'urgenza si ritiene «*che il susseguirsi di eventi di gravissima efferatezza in danno di donne e il conseguente allarme sociale che ne è derivato rendono necessari interventi urgenti volti a inasprire, per finalità dissuasive, il trattamento punitivo degli autori di tali fatti, introducendo, in determinati casi, misure di prevenzione finalizzate alla anticipata tutela delle donne e di ogni vittima di violenza domestica*»³²⁴. In particolare, l'art. 5 del citato decreto-legge che prevede l'adozione di un «*Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere*»³²⁵ nonché al comma 2, lett. d) stabilisce di «*potenziare le forme di assistenza e di sostegno alle donne vittime di violenza e ai loro fi gli attraverso modalità omogenee di rafforzamento della rete dei servizi territoriali, dei centri antiviolenza e dei servizi di assistenza alle donne vittime di violenza*»³²⁶. Dalla suddetta legge i Centri antiviolenza vengono definiti:

*“Strutture in cui sono accolte – a titolo gratuito – le donne di tutte le età ed i loro figli minorenni, le quali hanno subito violenza o che si trovano esposte alla minaccia di ogni forma di violenza, indipendentemente dal luogo di residenza”*³²⁷.

³²² Consultabile: <https://rm.coe.int/16806b0686>

³²³ Cfr., LEGGE 15 ottobre 2013, n. 119 (in G.U. n. 242 del 15 ottobre 2013 - in vigore dal 16 ottobre 2013) - 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. (13G00163)

³²⁴ *Ibidem.*

³²⁵ *Ibidem.*

³²⁶ *Ibidem.*

³²⁷ *Ibidem.*

Sottolinea inoltre:

“I Centri antiviolenza, ai sensi di quanto stabilito dall’art. 5 -bis , comma 3, del decreto-legge n. 93 del 2013, convertito con modificazioni dalla legge n. 119 del 2013, sono promossi da: a) enti locali, in forma singola o associata; b) associazioni e organizzazioni operanti nel settore del sostegno e dell’aiuto alle donne vittime di violenza, che abbiano maturato esperienze e competenze specifiche in materia di violenza contro le donne, che utilizzino una metodologia di accoglienza basata sulla relazione tra donne, con personale specificatamente formato sulla violenza di genere; c) soggetti di cui alle lettere a) e b) , di concerto, d’intesa o in forma consorziata. [...] Le associazioni e le organizzazioni di cui al comma 2, lettera b) devono: essere iscritte agli Albi/registri regionali del volontariato, della promozione o della cooperazione sociale o iscritte ai registri regionali delle Onlus presso l’Agenzia delle entrate ovvero ad Albi regionali appositamente istituiti; avere nel loro Statuto i temi del contrasto alla violenza di genere, del sostegno, della protezione e dell’assistenza delle donne vittime di violenza e dei loro figli quali finalità esclusive o prioritarie, coerentemente con quanto indicato con gli obiettivi della Convenzione di Istanbul, ovvero dimostrare una consolidata e comprovata esperienza almeno quinquennale nell’impegno contro la violenza alle donne”³²⁸.

Si è ritenuto pertanto necessario, anche per garantire criteri omogenei a livello nazionale, di individuare i requisiti minimi necessari dei Centri antiviolenza e delle Case Rifugio:

- La struttura destinata a sede operativa del Centro antiviolenza, di seguito denominato «Centro», deve possedere i requisiti di abitabilità e deve essere articolata in locali idonei a garantire le diverse attività nel rispetto della privacy.
- Il Centro può articolarsi anche con sportelli sul territorio dove vengono svolte le diverse attività.
- Il Centro garantisce un’apertura di almeno 5 giorni alla settimana, ivi compresi i giorni festivi.

³²⁸ *Ibidem.*

- Il Centro deve garantire un numero di telefono dedicato attivo 24h su 24, anche collegandosi al 1522.
- Il Centro deve aderire al numero telefonico nazionale di pubblica utilità 1522 e deve assicurare l'ingresso nella mappatura tenuta dal Dipartimento per le pari opportunità della Presidenza del Consiglio dei ministri, nonché l'iscrizione negli appositi registri previsti dalle norme regionali e/o accreditamento in relazione a quanto previsto dalle normative regionali.
- Il Centro adotta la Carta dei servizi, garantendo l'accoglienza con giorni e orari di apertura al pubblico in locali appositamente dedicati a tale attività.
- Non è consentito l'accesso ai locali del Centro agli autori della violenza e dei maltrattamenti³²⁹.

Per quanto riguarda i servizi minimi garantiti, invece, i Centri antiviolenza, devono garantire a titolo gratuito:

- Ascolto: Colloqui telefonici e preliminari presso la sede per individuare i bisogni e fornire le prime informazioni utili;
- Accoglienza: Garantire protezione e accoglienza gratuita alle donne vittime di violenza a seguito di colloqui strutturati volti ad elaborare un percorso individuale di accompagnamento mediante un progetto personalizzato di uscita dalla violenza;

³²⁹ *Ibidem.*

- Assistenza psicologica: Supporto psicologico individuale o anche tramite gruppi di auto mutuo aiuto, anche utilizzando le strutture ospedaliere ed i servizi territoriali;
- Assistenza legale: Colloqui di informazione e di orientamento, supporto di carattere legale sia in ambito civile che penale, e informazione e aiuto per l'accesso al gratuito patrocinio, in tutte le fasi del processo penale e civile, di cui all'art. 2, comma 1, della legge n. 119 del 2013;
- Supporto ai minori vittime di violenza assistita;
- Orientamento al lavoro attraverso informazioni e contatti con i servizi sociali e con i centri per l'impiego per individuare un percorso di inclusione lavorativa verso l'autonomia economica;
- Orientamento all'autonomia abitativa attraverso convenzioni e protocolli con enti locali e altre agenzie³³⁰.

I Centri antiviolenza, inoltre, devo avvalersi esclusivamente di personale femminile adeguatamente formato sul tema della violenza di genere.

“[...] noi che lavoriamo nei Centri antiviolenza vogliamo costruire un rapporto di sorellanza e uguaglianza con le donne che usano il nostro servizio e non un approccio da «esperte» che utilizzano le proprie conoscenze per controllare chi ha bisogno di aiuto. Siamo consapevoli che anche i Centri antiviolenza detengono una forma di potere nei confronti di una donna in crisi. L'uguaglianza non sempre può essere raggiunta. Per questo è importante avere consapevolezza di questo disequilibrio dei rapporti di forza, al fine di non abusarne. La conoscenza che le esperte hanno è là per essere condivisa con le donne, che possono farne uso oppure no. Il counselling femminista è

³³⁰ *Ibidem.*

*l'incontro di due persone nel quale ciascuna ha bisogno dell'altra nella misura in cui ciascuna, alla fine, ne viene rafforzata*³³¹.

I principi femministi per il lavoro di counselling nei Centri, sono principi utilizzati in molti Centri antiviolenza e unità di crisi per donne vittime di stupro nel mondo. Tali principi sono definiti femministi perché si basano su un'interpretazione femminista della violenza alle donne: la violenza come meccanismo di controllo e di discriminazione, diretta a tenere le donne in una condizione di oppressione³³². Questi principi non sono frutto di una teoria e non rappresentano nessuna teoria, nascono dalle tante donne che hanno condiviso la loro esperienza nei gruppi di autocoscienza, appartengono al sapere femminista diretto all'empowerment delle donne e alcuni di essi sono noti anche in psicoterapia. Uno dei principi noto anche a molte altre professioni è quello della riservatezza:

*“La riservatezza è cruciale, è «la regola delle regole» per i Centri antiviolenza. È cruciale perché «la società patriarcale non crede alle donne » e ciò si riflette nella bassa autostima femminile presente in tutto il mondo. Questo rende le donne delle «vittime perfette» della violenza maschile. La violenza cui sono esposte, inoltre, le porta a perdere fiducia nella società e in se stesse. Il punto di partenza cruciale, nella consulenza, è riuscire a creare una relazione di fiducia con le donne. La riservatezza è il primo passo per costruire questa fiducia: assicurare la donna che la sua storia non sarà resa pubblica né condivisa con altri»*³³³.

³³¹ CREAZZO G., *Ri-guardarsi. I Centri antiviolenza fra politica, competenze e pratiche di intervento*, settenove, Milano, 2016, pp. 81-82.

³³² *Ibidem.*

³³³ *Ibidem.*

Un altro principio imprescindibile per chi lavora nei Centri è credere sempre al racconto della donna. Questo significa che qualsiasi cosa la donna racconti sulla sua esperienza di violenza ha diritto di essere creduta.

“Questo principio si è radicato per molteplici ragioni: perché in una società patriarcale ciò che dicono le donne non ha valore e le loro parole rimangono parole vuote ; perché le donne temono di non essere prese sul serio e per questo a volte aspettano anni prima di parlare della loro esperienza ; perché dare fiducia rappresenta la strada per creare una relazione di fiducia; perché a volte la violenza subita delle donne è una tortura, così grave da essere indicibile [...] e sono le donne stesse ad accettare con enorme difficoltà ciò che le ha colpite. Solo quando crediamo incondizionatamente a ciò che le è successo, diamo loro il sostegno per riconnettersi alle loro emozioni traumatiche. Credere a quello che dicono rappresenta una legittimazione e un riconoscimento di valore alle loro parole necessario per la guarigione. [...] le operatrici e le volontarie [...] devono fidarsi incondizionatamente del racconto della donna e della sua esperienza. Questo rappresenta un punto di partenza”³³⁴.

I Centri antiviolenza sostengono che la violenza maschile contro le donne è un meccanismo di controllo usato nei confronti di chi ha meno potere. Chi detiene il potere, quindi gli uomini, è responsabile della violenza. Per questo un terzo principio dei Centri è che le donne che sono vittime di violenza non sono mai responsabili della violenza subita, la responsabilità è sempre dell'autore della violenza.

“Non esiste nulla che possa «provocare» la violenza. La teoria della «provocazione» è creata dagli uomini, per garantirsi l'impunità e rendere le donne/vittime colpevoli delle violenze perpetrate contro di loro. Nella nostra società esiste una regola generale per cui le «vittime sono colpevoli» [...]. Questa regola sociale ha la funzione di mantenere al potere chi lo detiene. Una conseguenza è che le donne iniziano a credersi responsabili e colpevoli della violenza.”³³⁵

³³⁴ *Ivi.*, p. 83.

³³⁵ *Ivi.*, p. 84.

Un quarto principio fondante è che sono le donne le “esperte” della loro vita. Non occorre dire alle donne cosa devono o non devono fare, non serve dare consigli utili, opinioni o pareri. Le operatrici che lavorano nei Centri devono aver fiducia nelle donne e credere che seguano la loro strada. Per questo, il compito delle operatrici, è quello di ispirare le donne a trovare la strada insieme a loro.

“Questo è uno dei principi più discussi del nostro lavoro poiché, in questa società, le donne, come le madri, tendono a dire alle persone cosa fare. Ma, come abbiamo già visto, le società patriarcali non prendono sul serio le donne: vengono dati loro ordine e consigli per tutta la vita. Inoltre quando diciamo alle donne cosa fare, chiediamo loro di essere delle «brave ragazze», un ruolo che le rende «vittime perfette» di violenza. È questo il motivo per cui le donne sono spesso incapaci di opporsi alla violenza nella loro vita, perché nei momenti critici si comportano da «brave ragazze» che significa «esserci per gli altri»³³⁶.

Per questo le operatrici dei Centri antiviolenza non devono dire alle donne che cosa devono fare della propria vita, per non riprodurre questo abuso di potere che rende le donne ancora una volta vittime. Le operatrici che lavorano per sostenere la donna hanno il compito di creare uno spazio sicuro dove la donna possa sentirsi protetta e libera di raccontare le violenze subite. Questo rappresenta un altro principio del lavoro di counselling nei Centri: dare spazio alla donna, far emerge la sua storia ed essere consapevoli che ogni donna ha una sua interpretazione della violenza e un suo sistema valoriale che può essere diverso da quello delle operatrici. Valorizzare i piccoli passi che le donne hanno fatto prima di rivolgersi al centro è ancora un altro principio che all'interno dei Centri antiviolenza ha una risonanza importante:

³³⁶ *Ibidem.*

“Bisogna partire dal presupposto che le donne hanno già tentato a loro modo di dire di «no» alla violenza, solitamente molte volte prima di arrivare da noi. Dato che i loro tentativi non hanno trovato riconoscimento di nessuno, le donne stesse stentano a riconoscerli [...]. Per questo è importante riconoscere i piccoli passi che le donne hanno già attuato da sole, chiedere a una donna: «Mi dica cosa ha fatto per contrastare questa violenza» o «Cosa ha già fatto contro questa violenza?» significa passare il messaggio che lei ha già una sua forza interiore”³³⁷.

Un altro importante principio del lavoro da operatrice nei Centri è quello di dare empowerment, cioè di dare valore e confermare le emozioni che le donne provano in quel preciso momento. Legittimare l’esperienza delle donne in qualche modo le rimanda il messaggio che ciò che sta raccontando è veramente accaduto. L’ultimo principio riguarda l’etica femminista: le operatrici dei Centri antiviolenza devono decidere di avere una cura di se stesse così come hanno cura delle donne. Per questo, sarebbe necessario includere nelle metodologie strumenti che le operatrici adottano quotidianamente per le proprie gestire, conoscere e elaborare le proprie emozioni.³³⁸ Dunque, possiamo riassumere dicendo, che il sostegno dei Centri antiviolenza fornito alle donne che chiedono aiuto si fonda su dei principi inalienabili che puntano verso la valorizzazione delle donne, il rafforzamento della loro autonomia e del loro potere decisionale e la costruzione di una relazione fra donne come strategia di fuori uscita dalla violenza. Di fatto, risulta di primaria importanza il lavoro svolto dalle operatrici: un lavoro senza dubbio politico che si realizza da un lato, nel lavoro diretto con le donne, dall’altro, nella produzione dei saperi che contagiano la società e grazie alla quale trasformano il problema della violenza maschile da fatto privato a fatto pubblico. Le operatrici, sia che si occupino di accoglienza, sia che lavorino nell’ospitalità, sia che rivestano la professionalità di psicologhe, avvocate o educatrici, all’interno del Centro antiviolenza devono spogliarsi

³³⁷ *Ivi.*, p. 86.

³³⁸ *Ibidem.*

della loro professionalità canonica per assumere quella di operatrice anti violenza e usare al meglio i loro saperi. Cosa fondamentale è non considerare il lavoro delle operatrici un lavoro assistenziale, la sola assistenza anche se fornisce risposte immediate, lascerebbe la donna in una situazione di passività. Lo scopo del lavoro delle operatrici è invece quello di ascoltare, comprendere e sostenere la donna affinché aiuti se stessa a costruirsi un proprio progetto di vita futura. Per realizzare tale progetto, non si utilizza una pratica di intervento preconfezionata ma si lavora insieme ad ogni singola donna riconoscendone la propria unicità e la singolarità personale. Quando le operatrici incontrano per la prima volta una donna non viene mai fatta una fotografia negativa o limitante proprio perché la principale metodologia dei centri è incentrata sull'empowerment delle donne e i Centri rappresentano un luogo di transito per le donne, luoghi per sottrarsi alla violenza e camminare verso l'autonomia ma soprattutto verso la libertà³³⁹.

“Nei nostri Centri non ci sono prostitute, maltrattate, poverette, ci sono donne che hanno deciso di uscire da un’esperienza grave di violenza e che cercano di riprendersi in mano la loro storia. Noi mettiamo a disposizione il nostro desiderio di incontrarle, una solidarietà profonda e gli strumenti politici di cui disponiamo perché possano riuscire a realizzare i loro desideri”³⁴⁰.

³³⁹ *Ivi.*, p. 89.

³⁴⁰ *Ibidem.*

3.3 Piano strategico nazionale sulla violenza maschile contro le donne

Le politiche a contrasto della violenza maschile contro le donne richiedono un approccio di genere, capace di riconoscere le radici socioculturali del fenomeno e di comprendere le conseguenze che la violenza comporta, per le donne e per la società. Tale approccio richiede strumenti di intervento e contrasto innovativi e multidimensionali. In Italia, come abbiamo visto, queste politiche hanno avuto uno sviluppo relativamente lento e irregolare, strettamente legato sia all'attivismo di gruppi femministi e di donne cominciato negli anni settanta, sia agli accordi e alle convenzioni a livello internazionale ed europeo. Ricordiamo ancora una volta la *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica*, la quale definì la violenza basata su genere una grave violazione dei diritti umani, in particolare nei confronti delle donne, come fu definita nella *Dichiarazione di Pechino* e in linea con la *Convenzione delle Nazioni Unite sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione contro le donne* (CEDAW) del 1979 e, più recentemente, nella risoluzione ONU del 25 settembre 2015 per l'adozione dell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Come detto precedentemente, le politiche a contrasto della violenza maschile contro le donne richiedono un approccio di genere, capace non solo di riconoscere le radici socioculturali del fenomeno ma di comprendere anche le conseguenze e i costi che la violenza comporta sulla vita delle donne, dei loro figli e sull'intera società. Tale approccio permette una pianificazione di strumenti di intervento e contrasto innovativi e multidimensionali, che vanno al di là della tradizionale segmentazione delle politiche pubbliche: le politiche contro la violenza debbono essere, infatti, capaci di pianificare interventi trasversali e al contempo personalizzati, che si compongono di misure di tipo sociale, socio-sanitario, educativo, abitativo, per il lavoro e la sicurezza, per le pari opportunità e i diritti di

cittadinanza, solo per citarne alcune. Si tratta di misure specifiche rispetto sia agli altri tipi di violenza sia agli altri fenomeni che vulnerabilizzano i soggetti³⁴¹. Sappiamo infatti, che la violenza maschile contro le donne si caratterizza per essere trasversale alle età, alle classi sociali, al tipo di occupazione e istruzione, al livello di reddito e numero di figli/e, alla nazionalità e condizioni di salute. Tutte le donne possono potenzialmente subirla. Le dinamiche violente registrano caratteri di ricorsività e chi si rivolge ai Centri antiviolenza rappresenta un gruppo estremamente eterogeneo, con bisogni diversi e per questo richiede l'attivazione di strumenti e servizi specifici. Per affrontare il problema della violenza maschile contro le donne, non bastano misure orientate alla sicurezza di donne e bambini/e, o alla punizione degli autori: queste vanno accompagnate da strategie per la prevenzione del fenomeno, in grado di problematizzare e minarne le radici socioculturali, agendo sulle rappresentazioni sociali dei ruoli e delle relazioni di genere, sull'accettabilità dei comportamenti violenti e dei processi di vittimizzazione. In questo senso, quelle a contrasto della violenza maschile sono al contempo politiche sociali, educative, lavorative, di sicurezza, per le pari opportunità e i diritti di cittadinanza, che si traducono in misure efficaci, olistiche, integrate, basate su un approccio di genere che tiene conto delle disegualianze presenti a livello strutturale, sociale e simbolico tra donne e uomini in un contesto situato, e degli effetti che tali asimmetrie determinano³⁴². Come accennato all'inizio del paragrafo, negli ultimi decenni, il tema è entrato nell'attenzione delle politiche internazionali e nazionali. Grazie al lavoro dei movimenti femministi, ai gruppi di donne, dei Centri antiviolenza, in particolare della rete *D.ì.Re* (Donne in rete contro la violenza) che nel 2011 viene adottato il primo *Piano nazionale contro la violenza e lo*

³⁴¹ Cfr., TOFFANIN A. M., PIETROBELLI M., MISTI M., *Violenza contro le donne: il ruolo del Progetto ViVa nel contesto delle politiche in Italia*, 02/2020, https://www.ediesseonline.it/wp-content/uploads/2020/07/RPS-2-2020_Toffanin-Pietrobelli-Misiti.pdf

³⁴² *Ivi.*, p. 164.

stalking, con l'obiettivo di predisporre azioni specifiche di intervento nei settori socio-culturale, sanitario, economico, legislativo e giudiziario. Tuttavia, molte sono state le critiche al Piano: «privo di azioni strutturali, non ha ricevuto applicazione, non è stato effettuato alcun monitoraggio da parte del Governo, né è stata prevista la partecipazione di realtà di associazioni indipendenti esperte in violenza contro le donne»³⁴³. Di fondamentale importanza, già presentata precedentemente, è la legge n. 119, che oltre a stanziare le risorse, ha previsto un nuovo sistema di politiche pubbliche. A tale proposito nel 2015 è stato adottato il *Piano strategico nazionale 2015-2017*, che ha individuato sette linee d'azione (comunicazione, educazione, formazione, valutazione del rischio, soccorso, reinserimento socio-lavorativo e recupero dei maltrattanti) e che ha previsto ulteriori risorse per la sua attuazione. Nonostante rispetto al primo Piano antiviolenza il coinvolgimento delle associazioni del terzo settore e in particolare dei Centri antiviolenza sia aumentato, rimangono le criticità relative al mancato riconoscimento della loro esperienza, alla mancata attuazione di politiche globali e coordinate sulla violenza e al carattere «straordinario» del Piano stesso³⁴⁴. A scadenza del Piano straordinario, il 23/11/2017, il governo italiano ha adottato il *Piano strategico nazionale sulla violenza maschile contro le donne 2017/2020*³⁴⁵. Rispetto ai piani precedenti, quello adottato nel 2017 si pone in linea con la Convenzione di Istanbul, riconoscendo la violenza maschile come questione sociale e culturale, fondata su gerarchie di genere, relazioni di potere e disuguaglianze. Richiama la Convenzione nella struttura stessa, declinata negli assi: prevenzione, protezione e sostegno, perseguire e punire, a cui ne è aggiunto un quarto,

³⁴³ *Ivi.*, p. 170.

³⁴⁴ *Ibidem.*

³⁴⁵ *Cfr.*, Presidenza Del Consiglio dei Ministri Dipartimento per le pari opportunità, *Piano strategico nazionale sulla violenza maschile contro le donne, 2017-2020*, <http://www.pariopportunita.gov.it/wp-content/uploads/2018/03/testo-piano-diramato-conferenza.pdf>

trasversale, costituito dalle politiche integrate e dalla costruzione di un sistema di raccolta dati.

“Questo Piano, anche alla luce delle sollecitazioni emerse dai tavoli di lavoro avviati dal Dipartimento per le Pari Opportunità, oltre a tener conto delle osservazioni del Comitato per l’eliminazione per le discriminazioni contro le donne delle Nazioni Unite (CEDA W/C/SR.1502 e 1503 del 4 luglio 2017), è impostato in modo da risultare il più possibile aderente agli assunti e ai principi della CdL. Questi ultimi, poiché combattono la violenza maschile contro le donne, intesa come una violazione dei diritti umani fondamentali, vengono assunti in questo Piano quali punti cardinali del paradigma su cui fondare le politiche pubbliche di contrasto ad ogni forma di violenza nei confronti delle donne”³⁴⁶.

“In tale luce, come enunciato del resto nell’art. 6 della stessa CdL un’importanza fondamentale è riconosciuta in particolare al processo di empowerment sociale ed economico, inteso come requisito essenziale volto a garantire il benessere generale delle donne, a favorirne l’indipendenza e l’autonomia nelle scelte, nonché a ridurre la vulnerabilità e l’esposizione alla violenza. A tale fine, alle donne e alle ragazze vittime di violenza devono essere garantiti tutti i diritti della persona, inclusi i diritti economici (art. 12, comma 6, CdL) ed evitata ogni forma di vittimizzazione secondaria o di sottovalutazione dovuta ad inadempienze del settore pubblico e privato. L’orientamento strategico del Piano è quindi imperniato su una visione non esclusivamente di assistenza alle vittime, ma di sostegno ed orientamento delle loro capacità e potenzialità, nella prospettiva di restituire loro piena dignità ed autonomia sotto ogni profilo, creando quindi le condizioni affinché possano vivere una vita libera, improntata all’autodeterminazione e al pieno godimento dei diritti umani costituzionalmente garantiti. In questa prospettiva vanno sottolineati il ruolo dell’impegno dello Stato, delle autonomie territoriali e l’importanza prioritaria delle Reti locali, nonché della collaborazione tra settore pubblico e privato e tra servizi generici e specializzati”³⁴⁷.

Altri elementi innovativi rispetto ai precedenti piani riguardano il riconoscimento del ruolo dei Centri antiviolenza e delle case rifugio nell’accoglienza e nella protezione delle donne, sottolineando l’importanza non solo della governance centrale, ma anche di quella

³⁴⁶ *Ivi.*, p. 5.

³⁴⁷ *Ibidem.*

locale attraverso reti territoriali anti violenza. Infine, il Piano pone un'attenzione specifica alle donne migranti, rifugiate e richiedenti asilo, nonché alla violenza di genere sul posto di lavoro.

“Il Piano è pertanto volto a contrastare la violenza maschile contro le donne in ogni sfera e contesto della vita pubblica e privata, personale e professionale, approntando specifiche misure dedicate ad ambiti di particolare criticità, quali il luogo di lavoro. Richiamando il principio di diligenza dovuta contenuto nell'art. 5 della Cdl, le politiche che sono definite in questo Piano si riferiranno a tutto il territorio nazionale e mireranno a colmare le diseguaglianze territoriali, mettendo a disposizione mezzi e finanziamenti adeguati al fine di prevenire e combattere le diverse forme di violenza riconosciute dalla Cdl nei confronti delle donne e di eventuali minori, figlie/i di vittime di femminicidio, nonché adottando interventi per gli uomini autori di violenza”³⁴⁸.

Il Piano di Azione Nazionale per prevenire e contrastare la violenza sulle donne e la violenza domestica, si compone di un insieme di interventi, identificati secondo un principio di concentrazione sulle priorità, in base al loro impatto atteso. Più nello specifico, il Piano è articolato secondo tre assi principali e un asse di servizio:

- Asse denominato Prevenzione: «Intende aggredire le radici della cultura della violenza, le sue cause e le sue conseguenze mettendo in campo strategie politiche volte all'educazione, alla sensibilizzazione, al riconoscimento della violenza e all'ottenimento delle pari opportunità in ogni ambito della vita pubblica come privata, per combattere discriminazioni, stereotipi legati ai ruoli di genere e al sessismo e la violenza maschile contro le donne»³⁴⁹.

Tale asse si articola in sei priorità: aumentare il livello di consapevolezza nella pubblica opinione sul tema della violenza di genere, rafforzare le capacità del sistema scolastico,

³⁴⁸ *Ivi.*, p. 6.

³⁴⁹ *Ivi.*, p. 9.

formare le operatrici e operatori del sistema pubblico e del privato sociale, attivare percorsi per gli uomini autori di violenza, sensibilizzare il settore privato dei mass media sul ruolo degli stereotipi sessisti nella violenza di genere e prevenire tutti i tipi di violenza nei confronti delle donne migranti, rifugiate e richiedenti asilo³⁵⁰.

- Asse denominato Protezione e Sostegno: «è finalizzato alla tutela della vittima nel percorso di uscita dalla violenza»³⁵¹.

Si articola nelle seguenti priorità di interventi: Percorsi di empowerment economico finanziario, lavorativo e di autonomia abitativa, linea telefonica gratuita antiviolenza 1522, sostegno, proteggere e supportare le/i minori vittime e/o testimoni di violenza intrafamiliare, rendere operativa il percorso di tutela per le donne che hanno subito violenza, proteggere e reintegrare le donne migranti, rifugiate e richiedenti asilo.³⁵²

- Asse Perseguire e Punire: «è finalizzato a punire i violenti secondo le norme della legislazione italiana e a individuarli prima possibile per garantire in via privilegiata i diritti delle vittime donne e minori durante le fasi dei procedimenti giudiziari»³⁵³.

È strutturato su tre priorità: Garantire la tutela delle donne vittime di violenza attraverso una efficace e rapida valutazione e gestione del rischio di letalità, gravità, reiterazione e recidiva, migliorare l'efficacia dei procedimenti giudiziari a tutela delle vittime di abusi e violenze e di delitti connessi alla violenza maschile contro le donne e rafforzare la

³⁵⁰ *Ivi.*, p. 10

³⁵¹ *Ibidem.*

³⁵² *Ivi.*, p. 11

³⁵³ *Ibidem.*

capacità di perseguire e punire la violenza agita sulle donne migranti, rifugiate e richiedenti asilo.

- Asse Assistenza e Promozione: «è composto da interventi trasversali al Piano nel suo complesso, ed è finalizzato a sostenerne l'attuazione e l'efficacia e a consentirne il monitoraggio e la valutazione dei risultati e degli effetti via via conseguiti»³⁵⁴.

Le priorità del seguente asse, riguardano il rafforzamento della gestione, monitoraggio, valutazione e raccolta dati, promozione e comunicazione³⁵⁵.

Il Piano Nazionale 2017-2020 pone l'attenzione sulla necessità dei servizi specializzati per poter far fronte alla violenza di genere.

*“I servizi specializzati (centri anti-violenza e case rifugio) costituiscono lo snodo centrale della rete di presa in carico territoriale. I centri antiviolenza e le case rifugio che lavorano sulla base di una metodologia dell'accoglienza basata su un approccio di genere e sui principi della Cdl, sono elementi cruciali dei sistemi integrati di governance territoriale locale e delle relative reti. Al fine di garantirne il costante e regolare funzionamento, questi servizi saranno destinatari di specifici finanziamenti in forma continuata ai sensi dell'art. 5 bis del d.l. 93/2013 (Artt. 22 e 23 Cdl). Alla definizione dei requisiti per tali finanziamenti ha anche concorso quanto stabilito dall'Intesa del 27 novembre 2014, che sarà soggetta a rivisitazione. Ne consegue che da un lato, i soggetti pubblici dovranno garantire la disponibilità di risorse adeguate per il supporto ai servizi specializzati, dall'altro, questi saranno opportunamente identificati attraverso una mappatura quantitativa e qualitativa sulla base dei criteri e degli indicatori individuati dal CNR- IRPPS. In questo modo si intende verificare e garantire la qualità dei servizi/prestazioni erogati e finanziati con risorse pubbliche e il loro impatto, nell'interesse delle donne ad essere accolte e protette con adeguata professionalità e competenza, sulla base di un approccio di genere”*³⁵⁶.

³⁵⁴ *Ivi.*, p. 12.

³⁵⁵ *Ibidem.*

³⁵⁶ *Ivi.*, p.

Il presente documento strategico, riconosce il necessario legame tra l'uscita dalla violenza e il recupero della piena autonomia della donna sia dal punto di vista economico che sociale, nonché di uno spazio sicuro per intraprendere un nuovo percorso di vita. Per sostenere le donne in questo percorso è necessario per tanto, sviluppare azioni specifiche ma, soprattutto, garantire dei luoghi adatti a creare le condizioni affinché una donna possa strutturare un nuovo progetto di vita. Questi luoghi, ne abbiamo discusso a lungo, sono i Centri antiviolenza, i quali, insieme ad altri servizi presenti sul territorio, grazie ad un lavoro di rete, possono garantire alle donne vittime di violenza una risposta ma soprattutto un sostegno e un accompagnamento nella fuori uscita dalla gabbia della violenza. A conclusione, è possibile affermare come, sul piano dell'erogazione dei servizi a sostegno delle donne che subiscono violenza, il vuoto legislativo italiano è stato in parte colmato dalla definizione di provvedimenti e pianificazioni, come il Piano strategico nazionale sulla violenza maschile contro le donne di cui abbiamo analizzato diverse parti. Questi strumenti hanno permesso di conciliare una programmazione, affiancata dall'erogazione, seppur limitata, di risorse per sostenere i Centri antiviolenza e Case Rifugio. Di fatto, tutte le misure e i provvedimenti adottati, benché risultino ancora oggi parziali, sembrano indicare un inizio di assunzione di responsabilità da parte dello stato in materia di contrasto alla violenza maschile contro le donne.

3.4 Associazione “D.i.Re. Donne in Rete contro la violenza”

L'associazione D.i.Re – Donne in Rete contro la violenza – è la rete nazionale composta da 84 organizzazioni di donne sul territorio italiano, che gestiscono oltre cento Centri antiviolenza e più di cinquanta Case Rifugio, sostenendo ogni anno 21mila donne. L'associazione si costituisce formalmente il 29 settembre 2008, dopo circa 30 anni di attività informale sul territorio nazionale attraverso i Centri antiviolenza non istituzionali e gestiti da donne. L'associazione può contare su 109 centri antiviolenza distribuiti su tutto il territorio nazionale, fatta eccezione per la Val d'Aosta e il Molise, in maniera non omogenea: nell'area del nord si trovano quasi la metà dei centri (51 pari al 48%), in quella del centro 25 centri (pari al 23%) e tra sud (20) e isole (10) si arriva a 30 centri (pari al 28%). Più di un 1/3 dei centri si trova nelle sole regioni dell'Emilia Romagna, della Toscana e della Lombardia. I 106 centri, partecipanti all'indagine redatta da D.i.Re per il report annuale 2020, gestiscono 146 sportelli antiviolenza sul territorio³⁵⁷. L'Associazione nazionale basa il suo operato sull'esperienza delle realtà locali e ha lo scopo di costruire un'azione politica nazionale che sappia promuovere il cambiamento culturale fondamentale per il contrasto e il superamento della violenza maschile sulle donne. Le azioni di D.i.Re sono orientate a rendere visibile il fenomeno della violenza maschile sulle donne, modificando nella società la percezione della sua entità e gravità per collocarlo tra crimini contro l'umanità, attraverso:

- azioni per la visibilità della metodologia e dell'attività dei Centri antiviolenza presenti sul territorio nazionale,
- iniziative per diffondere conoscenza del fenomeno della violenza,

³⁵⁷ Consultabile: https://www.direcontrolaviolenza.it/wp-content/uploads/2021/11/Report_Dati-DiRe_2020-1.pdf

- progetti di ricerca, in un'ottica di riflessione sulle esperienze e di formazione continua e diffusa per i Centri e per il territorio.

I centri, oltre a garantire accoglienza e possibilità di consulenza legale nella quasi totalità dei casi, offrono consulenza psicologica e percorsi di orientamento al lavoro in circa il 90% dei casi. Ben oltre la metà di essi sostengono le donne con consulenza genitoriale (67%) e con gruppi di auto-aiuto (56%) e il 55% sono in grado di offrire consulenza alle donne immigrate. Per quanto riguarda l'organizzazione dei Centri: sono le volontarie a sostenere le attività dei centri: su un totale di più di 3000 (nel 2019 erano 2408) soltanto il 32% delle attiviste viene retribuita per il suo lavoro così come su 485 nuove attiviste (nel 2019 erano 250) solo il 32% circa ha una qualche forma di retribuzione. A fronte di un incremento significativo di volontarie (pari al 25% circa), non si registra un corrispondente aumento nel numero di attiviste retribuite. La percentuale infatti rimane stabile. Nella maggior parte dei casi (67% circa) i centri sono aperti per un numero compreso tra le 16 e le 44 ore a settimana e nella quasi totalità sono accessibili a donne con disabilità motoria (87 centri su 106)³⁵⁸.

Le socie che fanno parte dell'Associazione, hanno degli obiettivi comuni, regolamentati dallo statuto dell'associazione stessa:

- Perseguire l'eliminazione della violenza contro le donne;
- Adottare una metodologia comune, ossia la “metodologia dell'accoglienza” fondata sulla relazione tra donne;

³⁵⁸ *Ibidem.*

- Operare con approccio globale, che tenga conto di tutti gli ambiti di impatto della violenza nella vita della donna;
- Nei Centri antiviolenza e Case Rifugio lavorino solo operatrici adeguatamente formate sulla violenza di genere;
- Svolgere un ruolo politico di sensibilizzazione e di promozioni di politiche nazionali, internazionali e locali sul tema della violenza di genere;
- Di conservare completa autonomia nelle scelte e nella gestione delle proprie associazioni³⁵⁹.

Gli scopi dell'Associazione sono molteplici, oltre a promuovere l'eliminazione della violenza contro le donne, svolge un ruolo attivo anche dal punto di vista educativo e formativo: realizza in Italia e in campo internazionale progetti nei settori dell'informazione, sensibilizzazione, sviluppo e formazione per l'eliminazione di ogni forma di violenza contro le donne, realizza progetti di ricerca, di studio e iniziative volte alla conoscenza del fenomeno della violenza di genere. L'Associazione si impegna inoltre, a promuovere, attraverso progetti che danno visibilità ai Centri antiviolenza e all'operato delle operatrici³⁶⁰. Di fatto, va riconosciuto all'Associazione D.i.Re – Donne in rete contro la violenza – un grande impegno sia dal punto di vista pratico, grazie all'enorme lavoro messo in campo dalle operatrici e dalle socie dell'associazione; sia dal punto di vista socio culturale: l'associazione svolge un continuo lavoro di promozione di azioni volte a favorire un cambiamento culturale e di trasformazione sociale. Purtroppo

³⁵⁹ Consultabile: https://www.direcontrolaviolenza.it/wp-content/uploads/2014/02/statuto_dire-1.pdf

³⁶⁰ *Ibidem*.

il nervo scoperto del lavoro dell'associazione restano ancora una volta i finanziamenti. Secondo i dati rilevati nel 2020 i Centri vivono essenzialmente di volontariato e di risorse economiche scarse e insufficienti, di natura sia pubblica sia privata:

“Le risorse provenienti da soggetti pubblici sono nettamente superiori a quelle di provenienza privata. Sono mediamente pari a importi che variano da circa 47.000 euro per i finanziamenti provenienti dai comuni e dalle regioni a 17.000 euro circa per quelli provenienti dal DPO. Nel caso dei finanziamenti privati registriamo cifre “minori” rispetto a quelle delle fonti pubbliche: mediamente variano da quasi 14.300 euro a 1.500 euro circa (autofinanziamento) all’anno”³⁶¹.

Un aspetto interessante che viene analizzato nel Report annuale 2020³⁶² sono i dati riguardo alle donne accolte dai Centri Antiviolenza gestiti dall'Associazione D.i.Re. i dati riportati fanno riferimento ai 106 centri che hanno partecipato all'indagine. Nell'anno 2020 sono state accolte complessivamente 20.015 donne con un lieve decremento, rispetto al 2019, di 417 contatti, pari al 2%, di cui 13.390 sono donne “nuove”. Rispetto al 2019 si registra un calo di 1.041 nuovi contatti, pari al 7,2%.³⁶³ All'interno del Report si chiarisce che:

“Questi scostamenti, mai verificatisi prima, vanno letti nel contesto pandemico che ha caratterizzato l'anno di riferimento della rilevazione. Nel corso dell'epidemia di Covid19, a cui l'Italia è stata violentemente esposta dai primi mesi del 2020, e soprattutto durante il periodo di confinamento applicato con rigore nei mesi di marzo, aprile e novembre, la coabitazione giorno e notte con il violento, l'aumento dello stress e l'oggettiva difficoltà per le donne di rivolgersi ai servizi dedicati per chiedere aiuto, hanno portato a un aumento drammatico delle violenze. Nonostante i centri D.i.Re abbiano promosso, per sostenere e informare le donne, campagne di comunicazione sui principali social, offrendo modalità e strumenti per chiedere aiuto e sottrarsi al controllo dei maltrattanti, nei periodi di lockdown si è registrato un calo dei nuovi contatti a fronte di un aumento di donne che

³⁶¹ https://www.direcontrolviolenza.it/wp-content/uploads/2021/11/Report_Dati-DiRe_2020-1.pdf

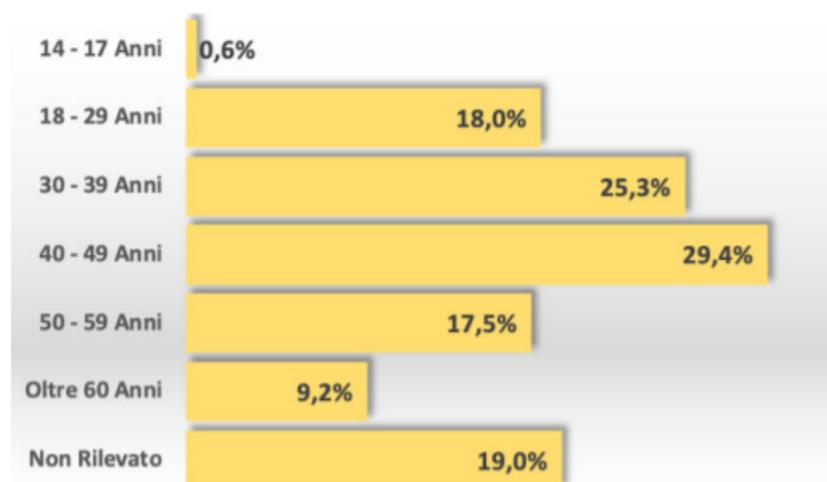
³⁶² *Ibidem.*

³⁶³ *Ibidem.*

avevano già contattato i centri, come dimostra il monitoraggio effettuato dalla nostra associazione alla fine del 2020. Il calo registrato nei contatti totali delle donne accolte è da attribuire, pertanto, alla diminuzione dei nuovi contatti”³⁶⁴.

Il report Analizza anche le caratteristiche delle donne accolte: età, provenienza, occupazione e tipo di violenza subita.

Figura 3.4.1 - Percentuale età donne accolte. Anno 2020.

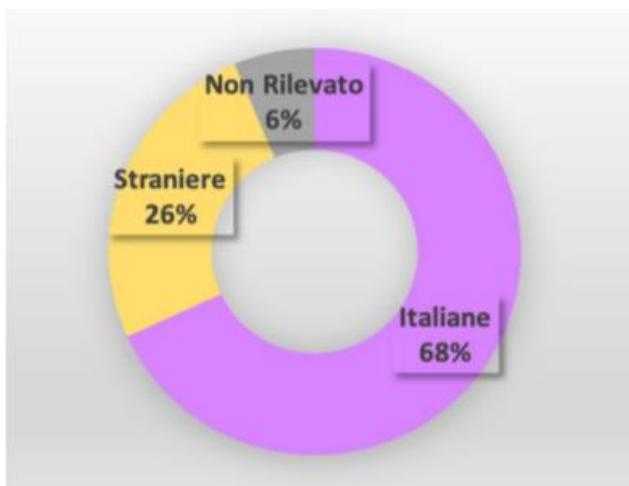


Le caratteristiche della donna che si rivolge a un centro anti violenza D.i.Re sono consolidate negli anni: oltre la metà (54,7%) ha un'età compresa tra i 30 e i 49 anni³⁶⁵.

³⁶⁴ *Ibidem.*

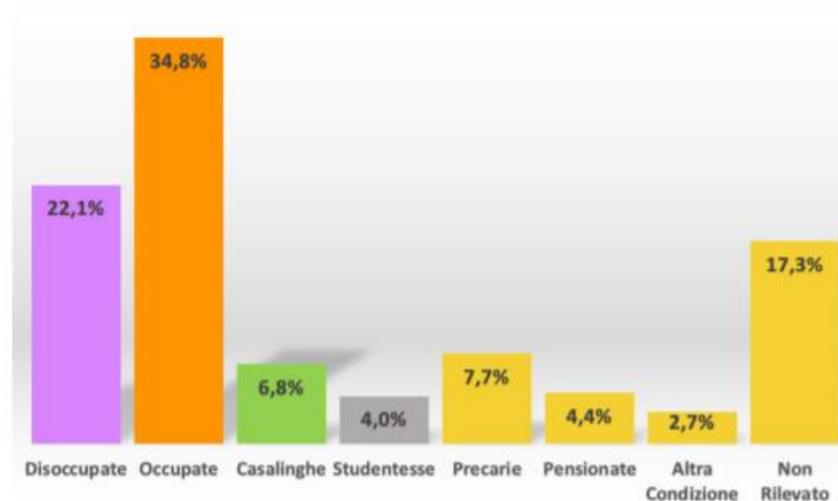
³⁶⁵ *Ibidem.*

Figura 3.4.2 - Nazionalità donne accolte. Anno 2020.



Da come risulta dal grafico, nella stragrande maggioranza dei casi sono donne italiane (solo il 26% hanno una diversa provenienza).³⁶⁶

Figura 3.4.3 - Percentuale occupazione donne accolte. Anno 2020.

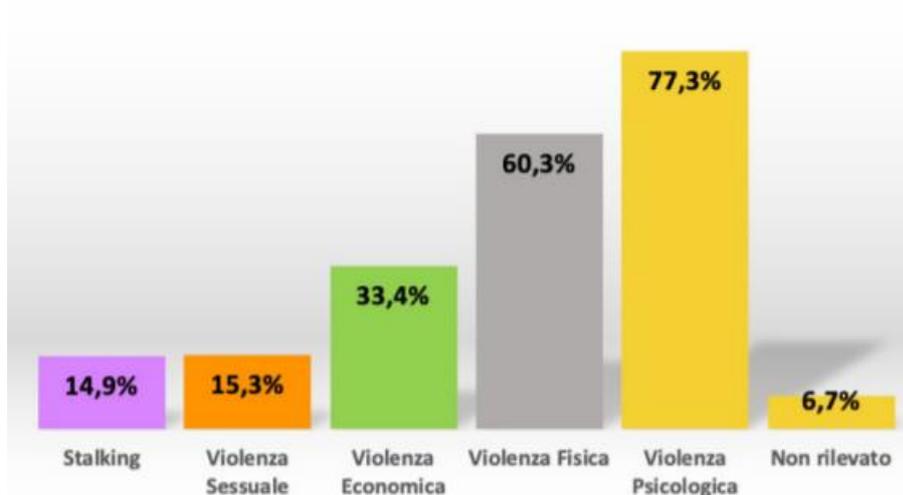


Per quanto riguarda il dato sull'occupazione, una donna su tre è a reddito zero (32,9%) e meno del 40% può contare su un reddito sicuro³⁶⁷.

³⁶⁶ *Ibidem.*

³⁶⁷ *Ibidem.*

Figura 3.4.4 - Percentuale tipo di violenza subita donne accolte. Anno 2020.



Le forme di violenza esercitata sulle donne sono multiple e di varia natura e sono consolidate nel tempo, a conferma della struttura della violenza maschile sulle donne. La più frequente è quella psicologica, violenza subita dalla grande maggioranza delle donne, seguita da quella fisica. Almeno 1 donna su 3 subisce violenza economica, mentre la violenza sessuale e lo stalking sono esercitate in un numero di casi più basso. Le violenze fisiche o sessuali spesso si accompagnano a violenze psicologiche o di carattere economico³⁶⁸.

Le violenze, soprattutto quando esercitate dal partner o dall'ex-partner (e questo accade di frequente, come testimoniano i risultati dell'indagine), possono sfociare in situazioni di grave pericolo sia per la donna sia per i suoi figli e figlie. Le case rifugio rispondono alla necessità di allontanarsi dall'abitazione familiare, come unica soluzione percorribile per evitare ulteriori e più gravi violenze. Complessivamente, la rete D.i.Re può contare su 157 appartamenti sul territorio per un totale di 942 posti letto. Nell'anno 2020 le case rifugio hanno dato ospitalità a quasi 500 donne e oltre 500 minori. Nell'anno solare 2020

³⁶⁸ *Ibidem.*

sono stati garantiti in media 1.622 circa pernottamenti per un totale di oltre 103.000. Non è stato possibile mettere in sicurezza 402 donne³⁶⁹.

³⁶⁹ *Ibidem.*

3.5I Centri antiviolenza in Italia

La tabella che segue contiene una rassegna dei Centri antiviolenza presenti sul territorio italiano.

<i>Nome Centro</i>	<i>Città</i>	<i>Provincia</i>	<i>Regione</i>
A.N.G.E.LI. Antiviolenza	Lentini	Siracusa	Sicilia
A.U.R.O.R.A	Napoli	Napoli	Campania
Aiuto Donna a uscire dalla violenza	Bergamo	Bergamo	Lombardia
Al tuo fianco	Roccalumera	Messina	Sicilia
Alice e il Bianconiglio	Avellino	Avellino	Campania
Associazione Amica Donna	Chianciano Terme	Siena	Toscana
Associazione Attivamente coinvolte Onlus	Tropea	Vibo Valentia	Calabria
Associazione Donne contro la violenza Onlus – Crema	Crema	Cremona	Lombardia
Associazione Liberaluna ONLUS	Campobasso	Campobasso	Molise
Associazione MIA. Movimento Incontro Ascolto	Casalmaggiore	Cremona	Lombardia
Belluno Donna	Belluno	Belluno	Veneto
C.A.DO.M. – Monza	Monza	Monza-Brianza	Lombardia
CAV Macerata SOS DONNA	Macerata	Macerata	Marche
Casa Rifugio Zefiro	Ancona	Ancona	Marche
Casa della donna Pisa	Pisa	Pisa	Toscana
Casa delle Donna Bressanone/Frauenhausdienst	Bressanone	Bolzano	Trantino-Alto Adige
Casa delle Donna Lucha y Siesta	Roma	Roma	Lazio
Casa delle Donne/ Frauenhaus	Bolzano	Bolzano	Trentino-Alto Adige
Casa delle Donne Brescia	Brescia	Brescia	Lombardia
Casa delle Donne Treviglio	Treviglio	Bergamo	Lombardia
Casa delle donne contro la violenza Onlus – Modena	Modena	Modena	Emilia Romagna

<i>Nome Centro</i>	<i>Città</i>	<i>Provincia</i>	<i>Regione</i>
Casa delle donne Maltrattate – Milano	Milano	Milano	Lombardia
Casa delle donne per non subire violenza – Bologna	Bologna	Bologna	Emilia Romagna
Casa di Awa	Padova	Padova	Veneto
Cedav	Messina	Messina	Sicilia
Centro AntiViolenza Donne Insieme Valdelsa	Colle di Val d'Elsa	Siena	Toscana
	Mercogliano	Avellino	Campania
Centro Donna – Forlì e Cesena	Forlì	Forlì-Cesena	Emilia Romagna
Centro Donna Lilith	Latina	Latina	Lazio
Centro Donne Mantova. Centro antiviolenza	Cerese di borgo virgilio	Mantova	Lombardia
Centro Essere Donna	Terracina	Latina	Lazio
Centro Petra	Verona	Verona	Veneto
Centro S.V.S	Torino	Torino	Piemonte
Centro Servizi Donna	Novara	Novara	Piemonte
Centro Veneto Progetti donna	Padova	Padova	Veneto
Centro Vivere Donna Onlus	Carpi	Modena	Emilia Romagna
Centro antiviolenza – Ascoli Piceno	San Benedetto del Tronto	Ascoli Piceno	Marche
Centro antiviolenza – Ortona	Ortona	Chieti	Abruzzo
Centro antiviolenza - Parma	Parma	Parma	Emilia Romagna
Centro antiviolenza – Trento	Trento	Trento	Trentino Alto Adige
Centro antiviolenza ADID Borgetto	Borgetto	Palermo	Sicilia
Centro antiviolenza ADID Partinico	Partinico	Palermo	Sicilia
Centro antiviolenza Ananke	Pescara	Pescara	Abruzzo
Centro antiviolenza Catia Doriana Bellini	Perugia (Ponte Pattoli)	Perugia	Umbria
Centro antiviolenza Città di Torino	Torino	Torino	Piemonte
Centro antiviolenza Donna – Agrigento	Agrigento	Agrigento	Sicilia

<i>Nome Centro</i>	<i>Città</i>	<i>Provincia</i>	<i>Regione</i>
Centro antiviolenza Frida Kahlo	San Minato	Pisa	Toscana
Centro antiviolenza La metà di niente, Orsa Minore	Lodi	Lodi	Lombardia
Centro antiviolenza Le lune	Guidonia	Roma	Lazio
Centro antiviolenza Liberadosa	Sulmona	L'Aquila	Abruzzo
Centro antiviolenza Libbra...mente donna Foligno	Foligno	Perugia	Umbria
Centro antiviolenza Libbra...mente donna Gubbio	Gubbio	Perugia	Umbria
Centro antiviolenza Luna	Lucca	Lucca	Toscana
Centro antiviolenza Mariella Gramaglia	Roma	Roma	Lazio
Centro antiviolenza Renata Fonte	Lecce	Lecce	Puglia
Centro antiviolenza Svolta Donna	Pinereolo	Torino	Piemonte
Centro antiviolenza Vittorio Veneto	Vittorio Veneto	Treviso	Veneto
Centro antiviolenza del Comune di Roma DONATELLA COLASANTI E MARIA ROSARIA LOPEZ	Roma	Roma	Lazio
Centro antiviolenza Donatella Tellini, L'Aquila	L'Aquila	L'Aquila	Abruzzo
Centro antiviolenza-antistalking "La Nereide"	Siracusa	Siracusa	Sicilia
Centro contro la violenza Catia Franci. Associazione Artemisia	Firenze	Firenze	Toscana
Centro contro la violenza alle donne Roberta Lanzino	Cosenza	Cosenza	Calabria
Centro di accoglienza per donne che non vogliono più subire violenza Regione Lazio	Roma	Roma	Lazio
Centro di accoglienza per donne in difficoltà la Ginestra	Valmontone	Roma	Lazio
Centro di accoglienza per non subire violenza	Genova	Genova	Liguria
Centro di supporto e ascolto vittime di violenza Demetra – AOU Città della Salute e della Scienza di Torino	Torino	Torino	Piemonte
Centro donna – Venezia	Mestre	Venezia	Veneto
Centro donna L.I.S.A	Roma	Roma	Lazio

<i>Nome Centro</i>	<i>Città</i>	<i>Provincia</i>	<i>Regione</i>
Centro donna giustizia Ferrara	Ferrara	Ferrara	Emilia Romagna
Centro donne contro la violenza	Torino	Torino	Piemonte
Centro regionale antiviolenza "Mondo Rosa"	Catanzaro	Catanzaro	Calabria
Centro Maree per donne vittime di violenza Regione Lazio	Roma	Roma	Lazio
Cerchi d'Acqua	Milano	Milano	Lombardia
Cooperativa Arcadia	Palermo	Palermo	Sicilia
Cooperativa Eva	Maddaloni	Caserta	Campania
Da donna a donna	Ronchi dei Legionari	Gorizia	Friuli-Venezia Giulia
Demetra donne in aiuto	Lugo	Ravenna	Emilia Romagna
Donna Eleonora	Oristano	Oristano	Sardegna
Donna chiama donna – Siena	Siena	Siena	Toscana
Donna chiama donna - Vicenza	Vicenza	Vicenza	Veneto
Donna con te	Ascoli Piceno	Ascoli piceno	Marche
Donne & futuro	Torino	Torino	Piemonte
Donne Nuove	Trabia	Palermo	Sicilia
Donne contro la violenza/Frauengegen Gewalt	Merano	Bolzano	Trentino – Alto Adige
Donne e Giustizia	Ancona	Ancona	Marche
Donne insieme contro la violenza	Noviglio, Pieve Emanuele	Milano	Lombardia
DonneInsieme Sandra Crescimanno	Piazza Armerina	Enna	Sicilia
ESO Centro ascolto donne maltrattate Onlus	Varese	Varese	Lombardia
Erinna	Viterbo	Viterbo	Lazio
Estia Spazio Antiviolenza Iside	Mestre	Venezia	Veneto
GOAP	Trieste	Trieste	Friuli-Venezia Giulia
Giraffa	Bari	Bari	Puglia
Gruppo Giustizia Udi	Bologna	Bologna	Emilia Romagna

<i>Nome Centro</i>	<i>Città</i>	<i>Provincia</i>	<i>Regione</i>
Gruppo donne e giustizia	Modena	Modena	Emilia Romagna
Il Cerchio delle relazioni	Genova	Genova	Liguria
Il Coraggio di Frida	Sondrio	Sondrio	Lombardia
Incontro donne antiviolenza – Cremona	Cremona	Cremona	Lombardia
Io Donna	Brindisi	Brindisi	Puglia
Iotunoiovi Donne Insieme	Udine	Udine	Friuli-Venezia Giulia
Iside Antiviolenza Sportello Sonia	Noale	Venezia	Veneto
L’Albero di Antonia	Orvieto	Terni	Umbria
L’Una per l’Altra. Centro antiviolenza di Viareggio	Viareggio	Lucca	Toscana
La Casa di Marinella	Acerra	Napoli	Campania
La Città delle Donne/ Telefono Rosa di Piacenza	Piacenza	Piacenza	Emilia Romagna
La Fenice – Teramo	Teramo	Teramo	
La Libellula/ La Casa delle donne	Sulmona	L’Aquila	Abruzzo
La Nara	Prato	Prato	Toscana
Le Onde	Palermo	Palermo	Sicilia
LiberaMente percorsi di donne contro la violenza	Pavia	Pavia	Lombardia
Liberetutte	Montecatini Terme	Pistoia	Toscana
Linea Rosa	Ravenna	Ravenna	Emilia Romagna
Mai più sole. Centro antiviolenza donne (Mai + Sole)	Savigliano	Cuneo	Piemonte
Marielle-Rompi il silenzio	Santarcangelo	Rimini	Emilia Romagna
Me. Dea	Alessandria	Alessandria	Piemonte
Nuova Vita	Ragusa	Ragusa	Sicilia
Olympia de Gouges Onlus	Grosseto	Grosseto	Toscana
Onda Rosa	Nuoro	Nuoro	Sardegna
Osservatorio Giulia e Rossella	Barletta	Barletta-Andria-Trani	Puglia

<i>Nome Centro</i>	<i>Città</i>	<i>Provincia</i>	<i>Regione</i>
Parla con noi	Pesaro	Pesaro Urbino	Marche
Percorsi donna	Sant'Elpidio a Mare	Fermo	Marche
Prendere il volo Centro per donne vittime di tratta a scopo di sfruttamento sessuale	Roma	Roma	Lazio
Progetto Aurora	Sassari	Sassari	Sardegna
Pronto donna	Arezzo	Arezzo	Toscana
Prospettiva donna	Olbia	Olbia – Tempio	Sardegna
Rete Nazionale Antiviolenza “Frida Khalo” Onlus	Siracusa	Siracusa	Sicilia
Riscoprirsi	Andria	Barletta – Andria – Trani	Puglia
Rompi il silenzio	Rimini	Rimini	Emilia Romagna
SOS donna Bologna	Bologna	Bologna	Emilia Romagna
SOS donna Faenza	Faenza	Ravenna	Emilia Romagna
SOS rosa	Gorizia	Gorizia	Friuli Venezia Giulia
Saphiya	Polignano a mare	Bari	Puglia
Save – Centro antiviolenza e anti-stalking	Trani	Barletta - Andria - Trani	Puglia
Sostegno donna	Taranto	Taranto	Puglia
Sportello artemisia	Cologno Monzese	Milano	Lombardia
Sportello donna Aide	Novara	Novara	Piemonte
Sportella donna Le Kassandre	Napoli	Napoli	Campania
Sportello Lilith	San Sebastiano Al Vesuvio	Napoli	Campania
Sportello Pari Opportunità CISS Borgomanero	Novara	Novara	Piemonte
Sportello antiviolenza	Brindisi	Brindisi	Puglia
Sportello donna Arona	Arona	Novara	Piemonte
Sportello donna Sirio	Treviglio	Bergamo	Lombardia

<i>Nome Centro</i>	<i>Città</i>	<i>Provincia</i>	<i>Regione</i>
Sportello donna. C.I.S.A.S.	Marano Ticino	Novara	Piemonte
Stella Polare – Risorsa donna	Sora	Frosinone	Lazio
Telefono Donna	Potenza	Potenza	Basilicata
Telefono Rosa – Spazio Donna	Caserta	Caserta	Campania
Telefono Rosa Mantova	Mantova	Mantova	Lombardia
Telefono Rosa Piemonte	Torino	Torino	Piemonte
Telefono Rosa Treviso	Treviso	Treviso	Veneto
Telefono Rosa Verona	Verona	Verona	Veneto
Telefono Donna	La spezia	La spezia	Liguria
Telefono Donna	Perugia	Perugia	Umbria
Telefono Donna	Savona	Savona	Liguria
Telefono Donna	Cuneo	Cuneo	Piemonte
Telefono Donna Como	Como	Como	Lombardia
Telefono Donna Foggia	Foggia	Foggia	Puglia
Telefono Donna Lecco	Lecco	Lecco	Lombardia
Telefono Donna Merate	Merate	Lecco	Lombardia
Telefono Donna Milano	Milano	Milano	Lombardia
Thamaia	Catania	Catania	Sicilia
Trama di Terre	Imola	Bologna	Emilia Romagna
Voce donna	Pordenone	Pordenone	Friuli-Venezia Giulia
Zero Tolerance	Udine	Udine	Friuli-Venezia Giulia

370

³⁷⁰ VAGNOLI C., *Maledetta sfortuna Vedere, riconoscere e rifiutare la violenza di genere*, Fabri Editori, Milano, 2021, pp. 175-175-176-177-178-179.

Conclusione

Con l'obiettivo di "*squarciare il velo di Maya*" posto al di sopra di diverse tematiche che sono oggi più che mai al centro di varie discussioni: pari opportunità, disuguaglianze di genere, discriminazioni e violenza degli uomini contro le donne, ho sviluppato questo progetto di tesi avvalendomi dell'ausilio di diversi meritevoli autori, le loro opere, i loro studi e le loro ricerche. Partendo dal concetto di genere, tanto temuto dai fautori dell' "*ideologia gender*" ho delineato un percorso che chiarisse prima di tutto il significato del termine genere e che sottolineasse il coinvolgimento che la società e le pratiche educative hanno nella sua costruzione e incorporazione. Maschi e femmine vengono socializzati ed educati in maniera differente, una socializzazione e un'educazione imbevuta di stereotipi e questo ha un inevitabile ricaduta per le chance di vita, di opportunità ed esperienze dell'uno e dell'altro sesso. Con ciò non intendo affermare che maschi e femmine siano uguali, uomini e donne sono indubbiamente diversi come ogni singolo individuo su questa terra è diverso da ogni altro essere. Quando però, tale diversità si traduce in ruoli e opportunità differenti per i due generi, per esempio, come dimostrano i dati presentati nell'elaborato: in una maggiore difficoltà per le donne a entrare nel mondo del lavoro, disparità salariale, segregazione formativa, pregiudizio per gli uomini che vorrebbero dedicarsi alle cure parentali, la maggior parte del lavoro domestico non retribuito a carico delle donne, percentuale maggiore di donne con un lavoro part-time; diventa lecito pensare che si tratta di una conseguenza ingiusta e deprecabile della diversità di genere, ossia che si tratta di una disuguaglianza. Il procedere per stereotipi, porta ad accettare determinati comportamenti basati sul pregiudizio non soltanto il singolo ma intere società, che si fondano su una distinzione di genere preconfezionata. Questo risultato dà a sua volta il via a una serie di problematiche a più livelli: il più

allarmante è quello della violenza di genere. Disuguaglianze e stereotipi non fanno altro che rafforzare l'idea di una marginalità femminile, laddove la donna vive unicamente in una relazione subordinata all'azione maschile. Anche la stessa Convenzione di Istanbul, riconosce la violenza contro le donne come una manifestazione dei rapporti di forza e come un fenomeno strutturale, alimentato da una narrazione tossica dei generi. Per poter prevenire tutto questo, occorre partire dal basso, da dove tutto è cominciato e alimentato: l'educazione. Solo attraverso un'educazione di genere sarà possibile "*disfare il genere*" come lo conosciamo e offrire a bambini e bambine, ragazzi e ragazze, delle strade alternative per la ricerca di sé. Utilizzando come strumento l'educazione di genere, sarà possibile comprendere che la diversità dei sessi è un dato di fatto ma che essa non predestina ai ruoli e alle funzioni. Non esiste una psicologia maschile e una psicologia femminile impermeabili l'una all'altra, né due identità cristallizzate. Una volta acquisito il senso della propria identità è giusto e legittimo che ogni adulto ne faccia ciò vuole e ciò che può.

“Sarai un uomo o sarai donna? [...] Vorrei che tu fossi una donna. Lo so: il nostro è un mondo fabbricato dagli uomini per gli uomini, la loro dittatura è così antica che si estende perfino al linguaggio. Si dice uomo per dire uomo e donna, si dice bambino per dire bambino e bambina, si dice figlio per dire figlio e figlia, si dice omicidio per indicar l'assassinio di un uomo e di una donna. Nelle leggende che i maschi hanno inventato per spiegare la vita, la prima creatura non è una donna: è un uomo chiamato Adamo. Eva arriva dopo, per divertirlo e combinare guai. Nei dipinti che adornano le loro chiese, Dio è un vecchio con la barba: mai una vecchia coi capelli bianchi. E tutti i loro eroi sono maschi: da quel Prometeo che scoprì il fuoco a quell'Icaro che tentò di volare, su fino a quel Gesù che dichiarano figlio del Padre e dello Spirito Santo: quasi che la donna da cui fu partorito fosse un'incubatrice o una balia. Eppure, o proprio per questo, essere donna è così affascinante. È un'avventura che richiede un tale coraggio, una sfida che non annoia mai. Avrai tante cose da intraprendere se nascerai donna. Per incominciare, avrai da batterti per sostenere che se Dio esistesse potrebbe anche essere una vecchia coi capelli bianchi o una bella ragazza. Poi avrai da batterti per spiegare che il peccato non nacque il giorno in cui Eva colse una mela: quel giorno nacque una splendida virtù chiamata disubbidienza. Infine avrai da batterti per dimostrare che dentro il tuo corpo liscio e rotondo c'è un'intelligenza che urla d'essere ascoltata. Essere mamma non è un mestiere. Non è nemmeno un dovere. È solo un diritto fra tanti diritti. Faticherai tanto ad urlarlo. E spesso, quasi sempre, perderai. Ma non dovrai scoraggiarti. [...] Ma se nascerai uomo io sarò contenta lo stesso. E forse di più perché ti saranno risparmiate tante umiliazioni, tante servitù, tanti abusi. Se nascerai uomo, ad esempio, non dovrai temere d'essere violentato nel buio di una strada. Non dovrai servirti di un bel viso per essere accettato al primo sguardo, di un bel corpo per nascondere la tua intelligenza. Non subirai giudizi malvagi quando dormirai con chi ti piace, non ti sentirai dire che il peccato nacque il giorno in cui cogliesti una mela. Faticherai molto meno. [...] Naturalmente ti toccheranno altre schiavitù, altre ingiustizie: neanche per un uomo la vita è facile, sai. Poiché avrai muscoli più saldi, ti chiederanno di portare fardelli più pesi, ti imporranno arbitrarie responsabilità. Poiché avrai la barba, rideranno se tu piangi e perfino se hai bisogno di tenerezza. Poiché avrai una coda davanti, ti ordineranno di uccidere o essere ucciso alla guerra ed esigeranno la tua complicità per tramandare la tirannia che instaurarono nelle caverne. Eppure, o proprio per questo, essere un uomo sarà un'avventura altrettanto meravigliosa. [...] Bambino, io sto cercando di spiegarti che essere un uomo non significa avere una coda davanti: significa essere una persona. E anzitutto, a me, interessa che tu sia una persona. È una parola stupenda, la parola persona, perché non pone limiti a un uomo o a una donna, non traccia frontiere tra chi ha la coda e chi non ce l'ha.”

FALLACI O., *Lettere a un bambino mai nato*, 1975.

Bibliografia

- ABBATECOLA E., STAGI L., *Pink is the new black stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2017.
- BADINTER E., *La strada degli errori. Il pensiero femminista al bivio*, Feltrinelli, Milano, 2004.
- BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1997.
- BIENINI I., LEONELLI S., *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2016.
- BRUGIO G., *Pedagogical Lexicom, "Education Sciences & Society" 6,2*. Consultabile:
https://www.academia.edu/19976342/Genere_ed_educazione_in_Education_Sciences_and_Society_vol._6_n._2_2015_pp._183-190_ISSN_2038-9442_print_2284-015X_on_line_
- BUCHWALD E., FLETCHER P., ROTH M., *Transforming a Rape Culture*, Minneapolis, MN: Milkweed Editions, Minneapolis, 1993.
- BUTLER J., *Fare e disfare il genere*, Mimesis, 2004.
- COMMISSIONE EUROPEA., *Le donne sul mercato del lavoro*, 2020.
- CONNELL R., *Questioni di genere*, Il Mulino, Bologna, 2011.
- CONSIGLIO D'EUROPA., *La Convenzione di Istanbul un potente strumento per porre fine alla violenza di genere*, Novembre 2019. Consultabile:
<http://www.assembly.coe.int/LifeRay/EGA/WomenFFViolence/2019/2019->

- CONSIGLIO D'EUROPA., *La Convenzione sulla prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e la violenza domestica*, 11 maggio 2011.
- CREAZZO G., *Ri-guardarsi. I Centri antiviolenza fra politica, competenze e pratiche di intervento*, Settenove, Milano, 2016.
- DE BEAUVOIR S., *Il secondo sesso*, Il Saggiatore, Milano 1991 (prima edizione, 1949).
- DEMETRIO D., GIUSTI M., IORI V., MAPELLI B., PIUSSI A. M., ULIVIERI S., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini, Milano, 2001.
- DERIU M., *Gregory Beteson*, Paravia Bruno Mondadori, Milano, 2000.
- EUROSTAT., *La vita delle donne e degli uomini in Europa Un ritratto statistico*, edizione 2020.
- FINE C., *Maschi = Femmine. Contro i pregiudizi sulla differenza tra i sessi*, Ponte Delle Grazie, Milano, 2011.
- FORNARI S., *Genere e modelli educativi. Voci dal mondo dell'educazione e dei servizi*, Pacini editore, Pisa, 2017.
- GAMBERI C., MAIO M. A., SELMI G., *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, Roma, 2010.
- GAZZETTA UFFICIALE DELL'UNIONE EUROPEA C36/18., *Eliminare gli stereotipi di genere nell'UE*, 12 marzo 2013. Consultabile al sito: <https://eur->

lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52013IP0074

- GAZZETTA UFFICIALE DELL'UNIONE EUROPEA., L. 394/10, *Raccomandazioni del Parlamento Europeo relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 18 dicembre 2006.
- GHIGI R., *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, il Mulino, Bologna, 2019.
- GIANINI BELOTTI E., *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano 1973.
- GLOBAL GENDER GAP REPORT, *World Economic Forum*, Insight Report, March 2021.
- ISTAT., *Stereotipi, rinunce e discriminazioni di genere*, 9 dicembre 2013.
- ISTAT., *Gli stereotipi sui ruoli di genere e l'immagine sociale della violenza sessuale*, 25 novembre 2019. Consultabile al sito: <https://www.istat.it/it/archivio/235994>
- J. T. JOST, A. C. KAY, *Exposure to benevolent sexism and complementary gender stereotypes: consequences for specific and diffuse form of system justification*, «Journal of Personality and Social Psychology», 2005, 88 (3).
- LEGGE 15 ottobre 2013, n. 119.
- LEGGE 13 luglio 2015, n. 107.
- LEONELLI S., «La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione», *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Pedagogia di Genere*, 2011, 6, 1.

- LOMBARDI L., *Società, culture e differenze di genere. Percorsi migratori e stati di salute*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA., *Linee Guida Nazionali art. 1 comma 16 L. 107/2015, Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*.
- ONGARO BASAGLIA F., *Salute/malattia*, Einaudi, Torino, 1982.
- ORGANIZZAZIONE DELLE NAZIONI UNITE., *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 25 settembre 2015. Consultabile al sito: <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- PADOAN I., SANGIULIANO M., *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2008.
- PARLAMENTO EUROPEO., *Risoluzione sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione europea*, 12 marzo 2013, doc. A7-0401/2012.
- PEREZ C. C., *Invisibili Come il nostro mondo ignora le donne in ogni campo. Dati alla mano*, Einaudi, Torino, 2019.
- PICCONE STELLA S., SARACENO C., *Genere. La costruzione sociale del maschile e del femminile*, Il Mulino, Bologna, 1996.
- PIRULLA G., *C'è differenza Identità di genere e linguaggi: storie e corpi, immagini e parole*, Franco Angeli, Milano, 2013.
- PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI Dipartimento per le pari opportunità, *Piano strategico nazionale sulla violenza maschile contro le donne*,

- 2017-2020. Consultabile: <http://www.pariopportunita.gov.it/wp-content/uploads/2018/03/testo-piano-diramato-conferenza.pdf>
- RUSPINI E., *Le identità di genere*, Roma, Carrocci, 2009.
 - SARTORI F., *Differenze, disuguaglianze di genere*, Il Mulino, Bologna, 2009.
 - SDAO P., PISANU S., D.ì.Re - Donne in Rete Contro la Violenza, *Report Annuale Rilevazione dati 2020*. Consultabile: https://www.direcontrolaviolenza.it/wp-content/uploads/2014/02/statuto_dire-1.pdf
 - TAURINO A., *Psicologia delle differenze di genere*, Carrocci, Roma, 2005.
 - TOFFANIN A. M., PIETROBELLI M., MISTI M., *Violenza contro le donne: il ruolo del Progetto ViVa nel contesto delle politiche in Italia*, Febbraio 2020. Consultabile: https://www.ediesseonline.it/wp-content/uploads/2020/07/RPS-2-2020_Toffanin-Pietrobelli-Misiti.pdf
 - ULIVERI S., *Educare al femminile*, Edizioni ETS, Pisa, 1995.
 - ULIVIERI S., *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, Franco Angeli, Milano, 2015.
 - ULIVIERI S., *Donne insegnanti, identità professionale e relazione educativa*, Studium Educationis. Genere e educazione: numero monografico, Padova, Cedam, n. 2, 2003.
 - UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS., *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*, New York, 18 December 1979.

- VELTRI C., *Ri-scrivere. Principi, pratiche e tratti fondanti dei Centri antiviolenza dieci anni dopo la redazione della carta nazionale*, settenove, Città di Castello (PG), 2018.
- Vignoli C., *Maledetta Sfortuna Vedere, riconoscere e rifiutare la violenza di genere*, Fabri Editori, Milano, 2021.
- YOUNG. I. M., *Le politiche della differenza*, Feltrinelli, Milano, 1996.
- ZANFRINI L., *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, Zanichelli, Bologna, 2011.