

CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Maynooth University), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder † (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE
FORMATIVE, PSICOLOGICHE
E DELLA COMUNICAZIONE



Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l’alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno IX
Numero 2
Dicembre 2020

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 – Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca – Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857577166
Issn: 2280-6865

© 2020 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

Enricomaria Corbi

The Sound of the *Communitas* and the Fury of the Virus: Pedagogical
Notes on Distancing 9

L'urlo per la *communitas* e il furore del virus: note pedagogiche sul
distanziamento 13

SYMPOSIUM

Vasco d'Agnese

Time and Temporality in Education and Schooling: Introduction
to the Symposium 19

Carl Anders Säfström

Time to Teach? 29

Joris Vlieghe, Piotr Zamojski

Education against Catastrophe. The Terror of the Future and Hope
in the Now 43

Tyson E. Lewis

The Lunar Time of Study: A Rhythmanalysis of Education's
Endarkenment 59

Anders Schinkel

Wonder: Temporality and Educational Value 73

Francesco Cappa, Ivano Gamelli

Il ritmo della trasformazione. Temporalità e ritmo nei processi
e nelle pratiche formative 87

<i>Vittoria Colla</i> “You should have done it earlier”: The Morality of Time Management in Parent-child Homework Interactions	103
--	-----

ESSAYS – SAGGI

<i>Chiara Carletti</i> Complessità, educazione e cambiamento in tempo di pandemia	123
--	-----

<i>Francesca Dello Preite</i> Donne e leadership. Scenari trasformativi per una parità di genere nelle carriere professionali	135
---	-----

<i>Martina Ercolano</i> Genere e educazione. Percorsi di resilienza tra emancipazione e violenza	155
--	-----

<i>Pascal Perillo, Maria Romano</i> Lettere rilegate. Scritture dal carcere tra autobiografia e formazione	173
---	-----

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Dalila Forni</i> Borruso F., <i>Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà</i> , Milano: FrancoAngeli, 2019, pp. 150	191
--	-----

Abstracts	195
-----------	-----

Genere e educazione

Percorsi di resilienza tra emancipazione e violenza

Martina Ercolano*

Riassunto

I movimenti femminili degli anni Sessanta e Settanta del Novecento hanno consentito di mettere in discussione i modelli tradizionali di istruzione femminile e di educazione familiare e sociale, individuati come sessisti. Nel tempo si è sempre puntato alla costruzione di una sessualità unica, declinata al maschile, retaggio di una cultura misogina e patriarcale. L'emancipazione femminile e la conquista dei diritti da parte delle donne hanno inversamente prodotto, all'interno della società, un'escalation dell'esercizio del dominio maschile che sfocia tutt'oggi nell'aumento di episodi di violenza messi in atto nei confronti di mogli, compagne e fidanzate. A partire da una ricostruzione storica dei cambiamenti che hanno interessato la donna e i suoi processi di formazione e di ingresso nel mercato del lavoro, si è andati alla ricerca di alcune delle cause che sono alla base della violenza di genere. La riflessione pedagogica sul genere ha definito delle traiettorie che dalla ricerca dell'uguaglianza tra i sessi, giungono alla nascita del "pensiero della differenza", inteso come scoperta dell'alterità e come valorizzazione della diversità di genere, emotiva, valoriale, etnica e culturale. Tale riconoscimento si traduce nel bisogno di rivolgere alle giovani generazioni un'educazione al genere sia nelle scuole sia nelle università, al fine di promuovere una decostruzione critica dei condizionamenti ruolizzanti ai quali siamo quotidianamente sottoposti.

Parole-chiave: patriarcato; misoginia; femminismo; educazione di genere; identità in trasformazione.

I. LA VIOLENZA SULLE DONNE: UNA QUESTIONE CULTURALE

*Quanti rapporti malati, quanta inutile sofferenza.
Quanta inutile crudeltà nel sottomettere la madre dei propri figli.
Quanta vigliaccheria. Che vita di inferno in centinaia di migliaia
di case italiane.*

(Iacona, 2015: 125)

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli (Italia).

La cronaca di anno in anno ci restituisce un crescente e preoccupante aumento del numero di violenze messe in atto ai danni delle donne. Si tratta di comportamenti discriminanti come isolamento, violenza verbale, svalorizzazione, controllo, violenza economica fino ad arrivare a violenze fisiche, psicologiche, sessuali e femminicidi. La violenza subita dalle donne è un fenomeno su cui si cerca di far luce da molti anni. “Servizi offerti dalle case rifugio alle donne vittime di violenza”, “I numeri della violenza contro le donne”, “Indagine sui centri antiviolenza”, questi i titoli di alcune delle numerose indagini che l’Istat sta conducendo sul fenomeno della violenza di genere. Tali ricerche sono volte alla ricostruzione del fenomeno in Italia e all’individuazione delle principali strategie preventive e d’azione messe in atto sul territorio nazionale.

A partire da una ricognizione dei servizi offerti sul territorio italiano alle donne vittime di violenza, è stata realizzata un’infografica in cui vengono rappresentati i dati relativi: al numero di centri antiviolenza attivi sul territorio italiano; all’afflusso dell’utenza e alle diverse tipologie di donne che si rivolgono a queste strutture (minorenni o giovani donne, donne con figli, donne straniere, donne che hanno intrapreso un percorso di uscita dalla violenza etc.); ai servizi offerti (ascolto e accoglienza, supporto legale, supporto psicologico, orientamento e accompagnamento ad altri servizi, predisposizione di un percorso di allontanamento dal partner violento, orientamento al lavoro, supporto alloggiativo, supporto ai figli minori, sostegno all’autonomia)¹.

L’Istat svolge la sua prima indagine sui centri antiviolenza nell’anno 2017 in collaborazione con il Dipartimento per le Pari Opportunità (DPO), le Regioni e il Consiglio Nazionale della Ricerca. I centri antiviolenza presenti sul territorio che hanno risposto all’indagine sono in totale 253, le Regioni con il maggior numero di centri presenti nelle liste del DPO sono: la Lombardia (33 centri antiviolenza), la Toscana (24 centri antiviolenza), la Campania (57 centri antiviolenza, solo 39 strutture rispondono all’indagine) e la Puglia (25 centri antiviolenza) come si evince dalle tabelle reperibili attraverso il link indicato in nota (Istat, 2018b)². I dati sono stati rilevati nei mesi di giugno-luglio 2018 e sono stati intervistati in totale 281 centri antiviolenza. Le donne che si sono rivolte ai centri antiviolenza sono 49.152, di queste 29.227 hanno iniziato un percorso di uscita dalla violenza. Il numero medio di donne prese in carico dai centri (115,5) è massimo al Nord-est (170,9) e minimo al Sud (47,5). Il 26,9% delle donne è di origine straniera e il 63,7% delle donne ha figli che sono minorenni in più del 70% dei casi (Istat, 2018a). Talvolta il servizio è fornito direttamente dal

- 1 Istat (2018a), “I Centri antiviolenza. L’Istat pubblica un’infografica sui centri antiviolenza in Italia”, <https://www.istat.it/it/archivio/224158>, pubblicato il 23 novembre 2018 e consultato il 10/10/2019.
- 2 Istat (2018b), Indagine sui centri antiviolenza “nota metodologica”, https://www.istat.it/it/files//2018/11/Nota-metodologica_centri-antiviolenza_Anno-2017.pdf, pubblicato il 23 novembre 2018 e consultato il 10/10/2019.

centro, in alternativa dal centro in collaborazione con i servizi sul territorio, in altri casi ancora il centro assolve la funzione di indirizzamento. La maggior parte dei centri (85,8%) lavora in rete con altri enti presenti sul territorio e quasi tutti (95,3%) aderiscono al numero verde nazionale 1522 contro la violenza e lo *stalking*.

La possibilità di contattare il centro antiviolenza da parte delle donne è elevata: il 68,8% dei centri antiviolenza ha messo a disposizione una reperibilità H24, il 71,1% ha attivato un servizio di segreteria telefonica negli orari di chiusura e il 24,5% possiede un numero verde dedicato (Ibidem).

Nel marzo del 2019, nell'ambito di un seminario su "La violenza contro le donne. Dai dati statistici ai nuovi strumenti di contrasto e prevenzione", al fine di giungere a una riflessione comune sulla messa a sistema dei mezzi di contrasto e di prevenzione alla violenza contro le donne, sono stati presentati i dati rilevati attraverso un sistema informativo integrato sulla violenza contro le donne in Italia, messo a punto dall'Istat e dal Dipartimento delle Pari Opportunità della Presidenza del Consiglio (Istat, 2019a)³. A partire dai dati dell'indagine sulla violenza – denominata "Indagine sulla sicurezza delle donne" – condotta dall'Istat nel 2006 e poi nel 2014, il quadro complessivo che emerge è il seguente.

Dati relativi al fenomeno della violenza fisica e sessuale sulle donne nel corso della vita:

- a) 6 milioni 788 mila donne hanno subito violenza fisica o sessuale, il 31,5%;
- b) 4 milioni 353 mila donne hanno subito violenza fisica, il 20,2%;
- c) 4 milioni 520 mila donne hanno subito violenza sessuale, il 21%;
- d) 1 milione 157 mila donne hanno subito stupri o tentati stupri, il 5,4%;
- e) 652 mila stupri;
- f) 46 mila tentati stupri.

Nello specifico vengono di seguito presentati i dati relativi ai comportamenti violenti diretti e indiretti agiti dagli uomini contro le donne:

- Minacce (12,3%);
- Spintonamenti/strattonamenti (11,5%);
- Schiaffi, pugni e morsi (7,3%);
- Colpi con oggetti che possono far male (6,1%);
- Tentativi di strangolamento, ustione, soffocamento (1,5%) e la minaccia o l'uso effettivo delle armi (1,7%) (Istat, 2019b).

La categoria più fragile e maggiormente esposta al rischio di violenza e maltrattamenti è quella delle donne straniere che hanno subito violenza fisica o sessuale, nel corso della vita, in misura simile alle italiane (31,3% donne italiane; 31,5% donne straniere), ma per le donne immigrate si registrano i seguenti dati:

3 "La violenza contro le donne. Dai dati statistici ai nuovi strumenti di contrasto e prevenzione", evento organizzato in collaborazione con il *Centro Universitario di Studi e Ricerche in Scienze Criminologiche e Vittimologia* (SCRIVI) presso il Dipartimento di Psicologia dell'Istituto Universitario Salesiano Venezia, <https://www.istat.it/it/archivio/227272>, consultato il 10/10/2019.

- più violenze fisiche, 25,7% contro 19,6%;
- più stupri e tentati stupri, 7,7% contro 5,1%;
- meno molestie sessuali, 7,1% contro 16,5%.

In riferimento alla cittadinanza dichiarano di subire più violenze le donne: moldave (37,3%), rumene (33,9%), ucraine (33,2%), marocchine (21,7%), albanesi (18,8%), cinesi (16,4%).

Altre tipologie di donne che sono maggiormente soggette a maltrattamenti fisici o abusi sessuali sono le donne divorziate, disabili, con un livello di istruzione elevato e lavoratrici. Questo è quanto emerge dai dati:

- separate e divorziate, 51,4%;
- donne con problemi di salute o con disabilità, 36%;
- donne con limitazioni gravi, 36,6%;
- donne tra 25 e i 44 anni (35,9% per le 25-34enni; 35% per le 35-44enni);
- donne più istruite (42,5% laurea; 35,3% diploma);
- donne che occupano le posizioni professionali più elevate o che sono in cerca di occupazione (40,3% Dirigenti/Imprenditrici/Libere Professioniste; 39,8% Direttivi/quadri/impiegate; 37,2% in cerca di occupazione) (Ibidem).

In un anno, aprile 2019-aprile 2020, su Repubblica sono apparsi i seguenti articoli: “Bologna, litiga con la ex moglie e la accoltella. Arrestato per tentato omicidio”; “Elba, picchia la moglie davanti ai figli: arrestato”; “Parma, 20 anni di violenze alla moglie: arrestato dalla polizia”; “Picchia e segrega la moglie in casa per due anni perché ha abortito: il gip di Monza lo allontana da casa”; “Torino, butta la convivente dalla finestra, lei si salva grazie a un tendone”: “Violenza sulle donne a Milano: incide il suo nome sulla schiena della ex convivente con una lama, arrestato”; “Donne e violenza, le parole senza ascolto”; “Lecce, accoltella la moglie di 71 anni durante un litigio: arrestato”; “Provincia di Verona, la maglietta shock del vicesindaco: ‘*Se non puoi sedurla, puoi sedarla*’. La Lega: ‘Non è nostro iscritto, è di FdI’”; “Biella, riduce in fin di vita la moglie a colpi di ferro da stiro e poi tenta di uccidersi”, “Ciampino, incinta, seviziata e costretta a prostituirsi: arrestato il compagno”, “Palermo, il virus non ferma i maltrattamenti alle donne: boom di chiamate ai centralini anti violenza”. Musi le definisce “storie di ordinaria malvagità” (Musi, 2014: 46-48), “Storie che si stratificano nelle pagine di quotidiani, degli atti processuali, che si susseguono a ritmo sempre più intenso nelle notizie del telegiornale, nelle trasmissioni di approfondimento, sbiadendo progressivamente come ricordo di singoli casi” (Ibid.: 47).

Le notizie di cronaca ci costringono ad associare le percosse, le uccisioni, le aggressioni verbali e fisiche a uno spazio intimo e privato ovvero all’interno delle mura domestiche. Generalmente l’uomo maltrattante si rivela essere il partner, un ex fidanzato o un convivente, oppure un familiare. I rapporti Istat (2019b) confermano il quadro appena descritto, presentando anche una stima in percentuali delle conseguenze più diffuse.

Subiscono violenze fisiche o sessuali da partner o ex partner nel corso della vita:

- a) il 13,6% delle donne con un partner (2milioni 800mila);
- b) il 5,2% da partner attuale (855mila);
- c) il 18,9% (2milioni 44mila) da ex partner.

A seguito delle ripetute violenze perpetrate dai partner (attuali o precedenti), le conseguenze per le fidanzate, mogli o conviventi sono:

- perdita di fiducia ed autostima (52,7%);
- ansia, fobia e attacchi di panico (46,8%);
- disperazione e sensazione di impotenza (46,4%);
- disturbi del sonno e dell'alimentazione (46,3%);
- depressione (40,3%);
- difficoltà a concentrarsi e perdita della memoria (24,9%);
- dolori ricorrenti nel corpo (21,8%);
- difficoltà nel gestire i figli (14,8%);
- autolesionismo o idee di suicidio (12,1%).

Le ragioni di tale violenza sono attribuibili alla gelosia malata, all'insana competizione, al desiderio di esclusività e di controllo ossessivo sul partner, alla ricerca di vendetta per essere stati traditi o lasciati, all'incapacità di gestire le proprie emozioni.

La risposta politica alle molteplici forme che assume la violenza di genere nelle relazioni sociali e in rete in tutte le fasce d'età soprattutto nell'adolescenza e nell'età adulta, è la Legge 15 ottobre 2013 sulle "Disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere", normativa che rientra nel quadro delineato dalla Convenzione di Istanbul (2011): il primo strumento internazionale giuridicamente vincolante "sulla prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e la violenza domestica" che introduce, quale elemento principale di novità, il riconoscimento della violenza sulle donne come forma di violazione dei diritti umani e di discriminazione.

Un'ulteriore conquista è segnata dalla Legge 19 luglio 2019, n. 69 (recante "Modifiche al codice penale, al codice di procedura penale e altre disposizioni in materia di tutela delle vittime di violenza domestica e di genere") denominata "Codice Rosso". Tra gli aspetti più innovativi della norma che va a disciplinare la gestione dei reati connessi alla violenza domestica o di genere, troviamo l'iter velocizzato per la denuncia e lo svolgimento delle relative indagini e l'introduzione del reato di *revenge porn*. Tale reato punisce la "diffusione illecita di immagini o video sessualmente espliciti", viene previsto il carcere da 1 a 6 anni e multe fino a 15mila euro per chi "dopo averli realizzati o sottratti, invia, consegna, cede, pubblica o diffonde immagini o video a contenuto sessualmente esplicito, destinati a rimanere privati, senza il consenso delle persone rappresentate" (cfr. art. 10, Legge 19 luglio 2019, n. 69).

Le norme giuridiche hanno sostanzialmente la funzione di andare a regolamentare la vita organizzata in molteplici contesti da quello sociale e familiare, a quello scolastico o ecclesiastico. Ciascun contesto si fa porta-

tore di *set* di regole, ma anche di valori, di tradizioni, di credenze, di miti, di pregiudizi e di abitudini comportamentali. Godere di adeguate politiche formative aiuta educatori e pedagogisti a cogliere gli aspetti sopra descritti per attuare interventi educativi in favore di un cambiamento delle mentalità, nell’ottica della promozione di una cultura del rispetto dell’altro. Gli studi di settore evidenziano, infatti, come le principali cause della violenza sulle donne non siano ascrivibili esclusivamente alla questione della “natura maschile”, ma vadano rintracciate in una cultura millenaria fondata sul dominio del genere maschile. Basti pensare che il delitto d’onore è stato abolito solo nel 1981, pertanto fino a non molto tempo fa in Italia la violenza su figlie e mogli era ufficialmente legittimata. In tal senso, occorre interpretare il fenomeno non solo alla luce delle singole storie di violenza, bensì attraverso una lettura critica del capitale simbolico (Bourdieu, 2014) che è andato stratificandosi nei secoli, al punto tale da consolidare una visione androcentrica del mondo.

2. LE TRACCE STORICO-SOCIALI DELLA VIOLENZA SULLE DONNE TRA MISOGINIA, PATRIARCATO E RELIGIOSITÀ

La violenza di genere affonda le sue radici storiche nella misoginia, tradizione culturale che teorizza l’inferiorità della donna privilegiando atteggiamenti di avversione nei confronti del genere femminile. La tradizione religiosa cristiana e il sapere potere patriarcale hanno dato ampia diffusione al modello di immacolata virtù di Maria e all’antitetico archetipo di Eva. La rappresentazione della donna come “la porta del demonio”, colei che ha permesso al male e al peccato di entrare nel mondo è stata adottata da tutti i padri della Chiesa e assimilata dalla cultura occidentale. La feroce critica mossa nei confronti della donna che si allontanava dall’unico orizzonte possibile quello familiare e domestico, entro il quale doveva muoversi in silenzio e con sottomissione altrimenti tacciata immediatamente di cattiva fama, ha occultato un periodo storico poco testimoniato in cui vigevo il matriarcato.

Il matriarcato è esistito.

Le donne erano il fulcro della società per la loro capacità di procreare: “[...] il mistero della procreazione sottraeva all’uomo un potere decisivo, una facoltà che solo alla donna spettava” (Cagnolati, 2013: 52), dal momento che “si ignorava l’apporto maschile alla creazione della vita stessa” (Contini & Ulivieri, 2010: 21). Si pensi a Potnia, divinità ancestrale che ha dato origine all’umanità, Dea Madre pre-ellenica, simbolo della religiosità e della fertilità (Cagnolati, 2013: 51), o ancora al culto della Dea Madre della Terra, divinità raffigurata sottolineando i tratti corporei femminili legati alla riproduzione: ventre gonfio e seno prospero che rimanda all’allattamento e alla nutrizione dei figli. La prima statuetta della Dea venne denominata “Venere di Willendorf” dal nome della località austriaca in cui fu rinvenuta (Contini & Ulivieri, 2010: 17-

23). Le “veneri” divennero il simbolo della fecondità umana, le custodi della sapienza antica di individuare le erbe ‘buone’, utili per curare le malattie comuni. La conoscenza preziosa delle erbe medicamentose verrà poi attribuita alle streghe.

Il corpo delle donne in antichità era pensato come elemento avente un legame con i cicli della natura e con le fasi lunari di accrescimento e diminuzione (Ibidem). Le ragioni della disparità e degli stereotipi di genere risiedono anche nel complesso rapporto ricorsivo natura-corpo-cultura che Galanti (2007) ricostruisce declinandolo al femminile: la donna per secoli è stata identificata come mediatrice tra l’uomo e la natura, come corpo da possedere e proteggere inteso come macchina per riprodurre figli. I ritmi biologici che segnano l’esistenza di una donna, a partire dalla ciclicità delle mestruazioni, hanno determinato nel corso del tempo il mito della sua inferiorità biologica.

L’idea della maternità intesa come auspicio di fertilità e prosperità, evento misterioso e magico, inizia a mutare nella tradizione occidentale con la narrazione biblica che attribuisce ai dolori del parto una valenza punitiva volta all’espiazione dei peccati. Il Cristianesimo ha tramandato l’idea secondo cui la nostra progenitrice è naturalmente inferiore all’uomo: Dio ha volontariamente creato Eva come aiuto complementare di Adamo. Secondo la tradizione viene attribuita a Eva la trasgressione di aver colto la mela proibita, frutto che nel simbolismo cristiano rappresenta la conoscenza. La colpa di Eva è quella della ricerca del libero arbitrio. Eva pensa di avvicinarsi all’albero della conoscenza e di decidere da sola, ma la punizione che le viene inflitta è una violenza fisica esemplare: soffrirà per le sue gravidanze (Cagnolati, 2013: 53-57; cfr. anche Cagnolati, 2007). Nei secoli successivi, in una società figlia della cultura patriarcale, la condanna di Eva – punizione crudele sul corpo della donna che provoca dolore fisico – assunse un valore simbolico fortissimo contro ogni forma di disobbedienza e ribellione all’autorità. In questo senso si può già intravedere l’origine dell’utilizzo della violenza sulle donne, volto a spegnere il loro spirito e la loro intelligenza (Ibid.: 57-61). La scena di Eva che coglie la mela ricorre nelle immagini presenti nelle chiese e nelle case del tempo, funge da monito per le fedeli. L’iconografia svolgeva così un ruolo molto importante, attraverso le rappresentazioni si “rendeva visibile lo stile della castità” (Giallongo, 2001: 55).

La donna, come Eva, in quanto essere irrazionale non poteva parlare in assemblea, il suo parlare era ritenuto menzognero e frivolo. In passato molte donne non venivano affatto istruite: i quadri, i disegni tenuti in casa, i dipinti affissi alle pareti in alto alle testate del letto, i decori incisi sulle cassapanche intarsiate e le storie sacre e profane tramandate oralmente, avevano proprio la funzione di educare, di ammonire o di orientare le bambine e le spose che non sapevano leggere. Si può parlare di *pedagogia nera*, ovvero di una pedagogia implicita attraverso cui si esercitava un forte e pressante controllo sulle bambine e sulle giovani donne (Ibid.: 45-77; cfr. anche Filograsso, 2012).

La negazione del corpo femminile arriva anche dalle teorie della medicina occidentale: Ippocrate elaborò una particolare visione del corpo della donna sostenendo che tutte le donne fossero malate perché fisicamente diverse dall'uomo. Il corpo delle donne veniva immaginato vuoto e con all'interno un solo organo, l'utero, descritto come un mostro maligno che vagava e che aveva bisogno di continuo nutrimento: quando una donna non si sentiva bene consigliavano un'unica cosa da fare, la gravidanza che avrebbe portato al riempimento dell'utero. I medici, all'inizio del Novecento, credevano che l'utero si muovesse: quando era troppo in alto provocava il soffocamento e così venivano giustificati gli attacchi di ansia; quando era troppo in basso impediva la gravidanza; quando si muoveva troppo portava il mal di testa e altri malesseri. Si tratta di sintomi propri del ciclo mestruale che un tempo venivano associati ad una malattia definita 'isteria', fenomeno che rendeva la donna impura (Galanti, 2007: 144-157). A lungo, in tali circostanze, le donne sono state curate con elettroshock, bagni con acqua gelida e con sostanze profumate o dall'odore ripugnante. I sintomi isterici, nel XV secolo, sono stati descritti come prova di stregoneria e con la bolla di Innocenzo VIII si diede inizio alla persecuzione sistematica delle donne come streghe. Per il numero di uccisioni si può parlare di *ginocidio*. Le accuse mosse ai danni delle donne dette "streghe" furono numerose e banali, ma in quel momento della storia divennero un capro espiatorio e in quanto figure marginali vennero uccise senza che l'opinione pubblica reagisse (Corsi & Duni, 2009).

Le riflessioni finora proposte ci inducono a sostenere che la rappresentazione sociale della donna si rivela molto difficile da cambiare, in quanto la sua condizione di subalternità rispetto all'uomo è strettamente legata alla diversa educazione rivolta nei secoli ai due generi, maschile e femminile. Il patriarcato ha sempre cercato di riportare la donna alle sue principali funzioni, quelle di moglie impeccabile e madre amorevole, negando alle bambine l'istruzione affinché fosse più facile controllarle. Ulivieri sostiene che

il costume educativo messo in atto nei confronti delle bambine e delle giovani donne ha sempre previsto un modello pedagogico *minor*, privato e quotidiano, inferiore rispetto al modello forte, quello previsto e organizzato per i maschi e i loro destini pubblici (Ulivieri, 1995: 14).

Come non ricordare, a tal proposito, il mito della divinità romana Lara divenuta poi Tacita, ripreso in uno dei più importanti volumi di Ulivieri, *Educare al femminile* (1995). Dal verbo *laleo*, ovvero parlare, mormorare, deriva il nome che Ovidio nel suo racconto dà alla ninfa Lara, figlia di un fiume. La divinità venne punita da Giove per aver parlato troppo, ella aveva protetto un'altra ninfa da un tentativo di seduzione di Giove che, adirato, le strappò la lingua riducendola al silenzio. La ninfa divenne la dea del silenzio e il suo nome mutò in Tacita; accompagnata agli inferi da Mercurio venne per giunta violentata durante il viaggio e da questa violenza nacquero poi i gemelli, *Lares compiles*, identificati nel corso del tempo

come i protettori del perimetro della casa, confine che non era dato superare alle donne. Il mito e il suo racconto in ambito familiare, in linea con le finalità educative sociali dell'epoca patriarcale, ha una chiara funzione di ammonimento, come a voler 'mettere in guardia' le bambine e le ragazze dal prendere parola in pubblico, rimarcandone il ruolo di "ascoltatrici dei saperi altrui" (Ibid.: 22).

Il legame tra le donne e lo spazio domestico prende avvio nelle famiglie borghesi italiane dell'Ottocento e dei primi del Novecento, proprio da un'attenta opera educativa volta a proporre miti, fiabe, racconti e ninne nanne che presentavano esempi di "virtù domestiche" al fine di orientare le donne verso un esplicito e univoco modello di femminilità socialmente auspicato (Ulivieri & Pace, 2012: 99-100). Le donne per lungo tempo, chiuse nelle loro stanze, si dedicarono alla scrittura di sé, tuttavia i loro saperi e le loro autobiografie vennero relegate in una subcultura ritenuta troppo spontanea e ingenua. Bisogna attendere l'influenza delle correnti femministe degli anni '70 del Novecento per conferire nuova visibilità ai saperi femminili (Ulivieri, 2019). È interessante far riferimento a due tra le più importanti opere che concorrono a definire i tratti di una nuova femminilità, fino ad alimentare un sentimento rivoluzionario che esploderà poi nel '68: sul finire dell'Ottocento, Teresa De Gubernatis Mannucci scrive il *Galateo insegnato alle fanciulle col mezzo d'esempi storici e morali* (1887 [1872]) e così si rivolge alle giovani fanciulle:

A voi giovinette italiane, ch'io amo come figlie; a voi desiderose d'istruirvi, di rendervi migliori, per onorare il nostro sesso, la patria nostra, finalmente risorta a vita libera ed indipendente, a voi dotate d'ingegno e di squisito sentire, queste mie poche pagine offro, nella speranza d'aiutarvi a raggiungere la nobile meta del vostro morale perfezionamento (Ibid.: 3).

Nel secondo dopoguerra, in sintonia con il pensiero di Mannucci, Dina Bertoni Jovine pubblica l'*Enciclopedia moderna della donna*, nel tentativo di proporre alle cittadine italiane nuove prospettive verso l'emancipazione dai ruoli familiari, aspirando ad una legittimazione della donna nel campo degli studi, della scrittura e della cultura. In questo clima di fermento culturale si crearono i presupposti per le importanti conquiste che videro protagoniste le donne nella seconda metà del Novecento.

3. TRA GENERE, EDUCAZIONE E ISTRUZIONE ALLE ORIGINI DEL FEMMINISMO ITALIANO: UNA STORIA DI RESILIENZA

Oggi si parla molto delle donne per narrare di storie di violenza e femminicidi o per valorizzare storie di donne resilienti che sono riuscite ad emergere in campo scientifico, politico, culturale o semplicemente familiare uscendo da strazianti percorsi di violenza, come a dire "lei ce l'ha fatta!", come a dire che essere uomo o donna non è la stessa cosa,

non è indifferente. In psicologia, la resilienza è intesa come la capacità di reagire a traumi e difficoltà, essere resistenti alla distruzione o agli urti deformanti, essere in grado di proteggere la propria integrità sotto una forte pressione, di recuperare l'equilibrio psicologico attraverso la mobilitazione delle risorse interiori, di riorganizzare in chiave positiva la propria vita nonostante le circostanze avverse (Malaguti & Cyrulnik, 2005). I movimenti di emancipazione femminile hanno messo in discussione i ruoli di genere e in questo senso, il colore rosa potrebbe essere assunto come vessillo di resilienza. Il rosa, dapprima segnalatore del genere di appartenenza della bambina è certamente evocativo del femminile, ma di un femminile che ha imparato a reagire, non è più un richiamo alla sfera infantile, al vittimismo, al sogno consolatorio, alla dimensione sentimentale, oggi diviene simbolo di resistenza, indica la volontà di cambiare, trasformare, evolvere. Nell'ottica di voler promuovere la decostruzione degli stereotipi di genere, si è partiti proprio dal colore rosa investendolo di nuovo "potere" (Lopez, 2017): rosa è il presidio che nasce a Terni per offrire servizi di informazione e prevenzione contro la violenza sulle donne, il "Presidio rosa"; rosa è il percorso di pronto soccorso nato all'ospedale Cardarelli di Napoli per stare accanto alle donne vittime di violenza, definito "Centro Dafne – Codice Rosa"; rosa è il telefono che offre un servizio di ascolto solidale e che nasce in numerose città italiane per condurre una ricerca volta a far emergere, attraverso la voce delle donne, la violenza non denunciata, il "Telefono rosa"; rosa è la gang, nata in una regione dell'India, costituita da donne che si battono per i diritti delle altre donne e che come simbolo di appartenenza alla cosiddetta "Gulabi gang" indossano un sari rosa, Gulabi in hindi significa rosa; rosa è lo sciopero avviato dalle donne argentine e diffusosi poi in tutta l'America Latina nell'ottobre del 2016 per protestare contro l'incessante violenza subita dalle donne, lo "Sciopero rosa"; rosa è la marcia organizzata nel gennaio del 2017 per manifestare contro le dichiarazioni dell'allora neo-presidente degli Stati Uniti d'America Donald Trump, si parlò di "marcia rosa" e di "marea rosa" (Lorenzini, 2017).

La rivoluzione neo-femminista inizia alla fine degli anni Sessanta, in parallelo alle lotte operaie e studentesche che confluiranno nei cosiddetti moti del '68. Le donne, escluse fino a tempi recenti dalla storia delle idee, dalla scienza, dalla politica e dall'economia sono state spesso ignorate e relegate nel mondo domestico. Nella prima parte del secolo scorso per molte famiglie italiane non era importante che le figlie femmine intraprendessero un percorso formativo lungo: imparare a leggere, a scrivere e a far di conto era più che sufficiente. Le bambine venivano così destinate a trascorrere lunghe ore in casa per occuparsi della cura della famiglia, degli ambienti domestici e per fare da madri a fratelli e sorelle più piccoli. Le donne venivano istruite con moderazione. Le scuole ornamentali frequentate dalle giovani donne, miravano a una educazione che le preparasse al ruolo di "femmine dell'uomo": piacevoli per l'élite e per l'universo maschile, capaci di ascoltare e apprezzare i discorsi tenuti in pubblico, ma non troppo profonde da

divenire intellettuali con proprie idee. La presenza femminile sui “banchi di scuola” aumenta solo con la nascita della scuola media unica nel 1962 (cfr. Ulivieri, 1995; Ulivieri, 2007: 11-13)⁴.

Sostanzialmente l'arretratezza economica e gli squilibri interni che viveva l'Italia, rispetto alle grandi potenze europee erano legati alla debolezza di un sistema rappresentativo che non garantiva un ampio consenso sociale, in quanto si ammetteva al voto una piccola parte della popolazione costituita dai ceti più agiati e che escludeva le donne, di conseguenza l'istruzione andava assumendo una funzione sempre più politica e ideologica. Il sapere trasmesso alle donne era inteso come un “ornamento”, un addestramento professionale tipicamente femminile, un'arte minore legata alla manualità spendibile nella vita materiale quotidiana, in ambito domestico e familiare (Ulivieri, 1995: 127). Ad esempio, in passato accedevano alle conoscenze di base solo le compagne di regnanti che avevano la necessità di conoscere le lingue straniere e la geografia; le monache che dovevano leggere le preghiere; le donne borghesi che collaborando con i mariti commercianti, bisognava che sapessero ‘contare i denari’. Le donne ricoprivano principalmente i ruoli di moglie e madre seguendo precise e collaudate formule: le più anziane, attraverso l'*exemplum*, si facevano portavoce di pratiche femminili millenarie. L'educazione al ‘saper fare’ trasmetteva alle giovani figlie e alle nipoti la subordinazione, l'inferiorità e la rassegnazione tipiche di una “pedagogia dell'ignoranza” (Ulivieri, 2007: 11-12).

Ebbene proprio in questo clima di ritardo culturale della politica scolastica italiana, che andava ancora attardandosi sui “corsi di scuola popolare” per adulti e sul distacco/separatezza tra l'“elementarità” e la “secondarietà” degli studi, su una cultura “giovannilistica”, “puerocentrica” e paternalistica, nasce e si sviluppa la contestazione studentesca, quella rivoluzione giovanile che, anche nel nostro Paese come altrove, veniva facendosi via via “politica” e “culturale” insieme (e al suo interno andava articolandosi in termini di rinnovamento comportamentale, da un lato, e di rottura dei “modelli di vita” – scelta di povertà; nascita degli “hippies” e dei “figli dei fiori”, ecc. dall'altro) e di ricerca nel campo dell'innovazione pedagogica e didattica [...] (Corbi & Sarracino, 2003: 90-91).

La lotta ai tabù sessuali, il grido di libertà, l'ansia di emancipazione, le collisioni generazionali e le rappresaglie della polizia caratterizzarono le contestazioni giovanili italiane del Sessantotto, portando alla luce nuovi bisogni e nuovi valori. Woodstock, la droga, il sesso libero, il femminismo, la pillola anticoncezionale e le lotte per l'aborto e il divorzio, furono i principali sintomi di quello che i puritani del tempo definirono malessere sociale (Perillo, 2013: 91-127).

4 Del volume di Ulivieri (1995) si veda in particolare il capitolo secondo dal titolo *Bambine, ragazze e educazione familiare e sociale*, pp. 37-62.

Con la legge sul divorzio del 1970, con la riforma del nuovo diritto di famiglia del 1975 e con la legalizzazione dei mezzi di contraccezione e l'interruzione volontaria della gravidanza del 1978, iniziò a crescere la presenza delle donne nelle università, nelle fabbriche e nel mercato del lavoro, tuttavia la loro partecipazione venne maggiormente registrata solo in alcuni settori. Tale fenomeno, detto della “segregazione orizzontale”, vedeva le donne assumere determinati profili professionali che andavano, appunto, femminilizzandosi (maestre, infermiere, impiegate, telefoniste, parrucchiere, domestiche, levatrici, sarte, etc.). Gli uomini progressivamente si allontanarono da questi settori lasciando il posto alle donne, un primato di questo tipo assunse il valore di una “concessione” (Sartori, 2009: 91-119). In tal senso andò femminilizzandosi l'insegnamento esclusivamente nei primi gradi dell'istruzione, ovvero nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

Secondo il pregiudizio del tempo, le funzioni di cura e di accudimento erano socialmente attribuite esclusivamente alle donne, si parlava di doti appartenenti alla donna in quanto tale. Pertanto, alla luce di una propensione femminile naturale all'educazione dei più piccoli, a tali impieghi rispondeva una minore gratificazione economica. Seguendo queste logiche l'educazione popolare era maggiormente affidata alle donne per due motivi: permetteva ai comuni di risparmiare nella misura in cui per legge lo stipendio della maestra, a parità di lavoro, era decurtato di 1/3 rispetto allo stipendio del maestro; consentiva l'esercizio di una forma di controllo conservatrice a livello politico e religioso proprio per i limiti di un'educazione secolare loro impartita (Ulivieri, 1993: 51). Il tasso di analfabetismo in Italia si ridusse faticosamente proprio grazie alle donne. Furono le donne, le maestre che dopo aver conseguito il diploma lasciarono la famiglia d'origine per andare ad insegnare in piccoli centri urbani, tra l'altro in classi numerosissime. La donna entrò ufficialmente come insegnante nel sistema scolastico nel 1859, con la Legge Casati che portò all'apertura delle “Scuole normali femminili”, il riferimento è ad un percorso formativo triennale per future maestre. Il processo che portò alla femminilizzazione dell'insegnamento crebbe con l'Unità d'Italia, quando si registrò la necessità di inserire nelle scuole insegnanti laici sostituendoli al clero: in ogni comune vennero aperte scuole elementari maschili e scuole elementari femminili (Ulivieri, 1995; cfr. anche Ascenzi, 2012). Nell'immaginario collettivo di un tempo, le donne indipendenti che studiavano e lavoravano venivano definite ‘del terzo sesso’, né donne né uomini, l'andare in bicicletta, ad esempio, ai primi del Novecento, veniva vissuto dall'universo maschile come qualcosa che potesse mettere a repentaglio la capacità delle donne di procreare (Cagnolati, 2011).

I primi passi verso l'ingresso della donna nella società e nel mondo del lavoro si mossero sul finire dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, con la grande industrializzazione che prevede un coinvolgimento notevole della manodopera femminile nei processi di produzione e nei grandi magazzini. Tuttavia, un significativo sviluppo dell'istruzione femminile, il *boom* di in-

gressi delle studentesse nelle scuole secondarie e nelle università e un reale aumento del numero di donne nel mondo del lavoro, sono fenomeni rintracciabili a seguito delle spregiudicate rivendicazioni e manifestazioni che animarono l'Italia degli anni '70 del Novecento, con le lotte neo-femministe che videro protagoniste proprio le studentesse e le giovani insegnanti che si impegnarono per la progressiva acquisizione di maggiori diritti per le donne, sia in famiglia sia nella società (Ulivieri, 1995: 190-193; cfr. anche Ulivieri, 2018: 35-42).

Lo sviluppo di tale fenomeno non può essere considerato lineare, i cambiamenti politici ed economici del tempo hanno determinato brusche battute d'arresto che hanno nuovamente relegato le donne negli ambienti domestici, escludendole dal sociale e dal mercato del lavoro. Con lo stato unitario e successivamente nel ventennio fascista il libro scolastico venne costruito prestando attenzione alle differenti mansioni che avrebbero dovuto svolgere le bambine e i bambini, le prime educate alla gestione dell'economia domestica in previsione del futuro ruolo di madri e mogli attente e premurose, i secondi formati al lavoro e al conflitto bellico (Seveso, 2001: 283-298; cfr. anche Biemmi, 2007: 272-297).

L'impegno delle donne nell'insegnamento è stato da sempre presentato come una vocazione al femminile e può essere raffigurato con una piramide: figura geometrica che denuncia il diminuire del numero di docenti donna in proporzione all'aumentare del grado d'istruzione. Nella scuola secondaria di secondo grado e nelle università l'occupazione femminile diminuisce con l'aumentare della remunerazione e del prestigio sociale attribuito al ruolo docente. In realtà il permanere dell'alta presenza di maestre ed insegnati donna nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, potrebbe rivelarsi strettamente legato alla scarsa considerazione sociale della professione di insegnante elementare. Un ulteriore fattore da considerare è la famiglia che per secoli ha rivolto un'attenzione particolare alle condotte delle figlie femmine tanto da orientarle verso scelte formative umanistiche e letterarie, percependo il mondo dell'insegnamento e della scuola come un ambiente di lavoro meno competitivo, con orari che si collocano principalmente nella fascia antimeridiana e in cui si ripropone con gli allievi un rapporto che richiama quello privato familiare e di *maternage* (Ulivieri, 1995: 195-197). Da più parti si sostiene che in Italia le donne abbiano continuato a scegliere percorsi scolastici e universitari di tipo umanistico, rinunciando alla possibilità di realizzarsi in campo tecnologico e scientifico. Lo storico maschilismo culturale e la subalternità agli uomini di famiglia hanno generato una timida uscita delle donne dallo spazio domestico. Dunque, la femminilizzazione del lavoro e la settorializzazione professionale e sociale, in un'epoca di crisi, ha lasciato spazio ad altre categorie: la marginalità e la vulnerabilità della donna. Nonostante le donne oggi siano cambiate, continuano a correre il rischio di vedere i propri desideri non realizzati nell'esperienza che svolgono, trovandosi così a dover penalizzare la vita professionale o quella personale e familiare.

4. VERSO UNA CULTURA DEL CAMBIAMENTO E DELLE PARI OPPORTUNITÀ

*Molte mamme volevano un aiuto psicologico,
volevano sapere come dirlo ai loro figli,
come dici a tuo figlio che la madre del tuo compagno di classe
è stata uccisa dall'ex fidanzato? Oh, non è facile, te che faresti?*

(Iacona, 2015: 156)

Esistono nella famiglia, nella scuola e nella società nel suo complesso modelli rigidi di educazione che costringono bambine e bambini a ripercorrere gli schemi fissi di femminilità e mascolinità. Nel gioco e nei giocattoli, nei libri di testo, nei messaggi pubblicitari e nei programmi televisivi vengono proposte situazioni e affidati compiti rispondendo agli stereotipi sessuali più comuni (Leonelli & Selmi, 2013; cfr. anche Cambi, 2010; Zanardo, 2011). L'adulto tramanda al bambino i valori cui è tenuto a corrispondere e che trovano conferma nel gruppo dei coetanei che frequenta: si pretende che una bambina stia composta e ci sembra normale che sia disordinato un bambino. Se una bambina piagnucola le diciamo che è noiosa ma le diamo retta, se lo fa un bambino gli diciamo che è una femminuccia. Spingiamo un bambino a giocare alla guerra, ad arrampicarsi sugli alberi, a cimentarsi fisicamente, ma trattiamo la bambina che vorrebbe fare le stesse cose perché limitata anche dagli abiti che indossa. Le bambine vengono definite precise, attente, tranquille, ubbidienti, mentre i bambini superficiali, competitivi e forti, a loro vengono affidati compiti che richiedono forza fisica e conoscenza tecnica, mentre alle bambine viene chiesto di prendersi cura delle sorelle o dei fratelli minori seguendo l'*exemplum*, ovvero il fare insieme alla madre che le coinvolge più frequentemente in lavori domestici, secondo l'abitudine storica "le donne a casa, i maschi fuori" (Gianini Belotti, 1974; cfr. anche Becchi, 2011).

Pare evidente, dunque, come risulti sempre più necessario, soprattutto attraverso la formazione e l'educazione di genere, superare concretamente le barriere concettuali, gli stereotipi di genere e i pregiudizi. Viste le lacune esistenti nell'apparato dei servizi, quali per esempio la carenza di incentivi finanziari per le famiglie, orari flessibili e asili nido pubblici, bisognerebbe innovare il sistema di welfare, al fine non solo di garantire l'ingresso della donna nel mondo dello studio e del lavoro, ma anche e soprattutto di promuovere e sostenere il contributo lavorativo femminile. Come pure andrebbe superata l'ormai inevitabile suddivisione delle mansioni familiari tra i coniugi o tra i partner della coppia genitoriale. In questo contesto di forte emancipazione e di autonomia delle donne, la messa in discussione della superiorità attribuita al ruolo maschile ci porta ad assistere quotidianamente a "femminicidi" e a fenomeni di violenza di genere, declinata come violenza corporea, simbolica e strumentalizzata dai media (cfr. Spinelli, 2008; Pinto Minerva, 2013: 9-25).

La società, la cultura, la scuola, la famiglia e i mass-media ancora veicolano un immaginario di genere che incide fortemente sui processi di costruzione identitaria, rendendo necessaria la messa in atto di politiche formative per contrastare ogni forma di violenza sulle donne e la diffusione di messaggi sessisti anche a livello simbolico. È fondamentale che la prevenzione parta dal mondo giovanile e tra i banchi di scuola se si vuole concretamente agire in vista di un cambiamento autentico. Bisogna educare, istruire alla lettura sin dall'infanzia, non solo attraverso le favole, ma anche con la poesia: i sentimenti sono punti relazionali, bisogna valorizzare il potere trasformativo delle emozioni e su quello puntare per l'esercizio del pensiero riflessivo attraverso cui potenziare la conoscenza di se stessi. La cura è un sentimento implicito che si traduce in agire, la formazione e il sapere devono essere intesi come forma di cura, come elementi trasformativi del linguaggio che tende a utilizzare codici universali neutri senza valorizzare le differenze (cfr. Mortari, 2006, 2019; cfr. anche Cambi, 2006, 2010).

Le trasformazioni della società e le lotte del femminismo hanno portato alla nascita di una nuova identità femminile, mentre l'uomo non ha altri modelli a cui rifarsi se non quelli patriarcali. L'educazione dovrebbe proporre alle future generazioni nuovi modelli di mascolinità, presentando quindi ai giovani più modelli di virilità, lontani dalla mascolinità disinvoltata ed egemonica (Burgio, 2015; Ciccone, 2009; Bellassai, 2011). L'importanza dell'educazione di genere a scuola consentirebbe di arginare l'educazione di genere di tipo informale trasmessa alle future generazioni attraverso gli stereotipi ruotizzanti presenti nella società, nelle famiglie e nei mass-media. Si è passati per una fase in cui la prassi educativa, nel favorire un'educazione al femminile, tendeva a separare l'universo maschile da quello femminile. Bisogna, invece, educare alla parità di genere attraverso la logica della differenza (Cambi, 2003: 373-376) ripensando le prassi educative in modo radicale e tenendo conto del carattere della multiculturalità, uscendo quindi dalle contraddizioni e dalle contrapposizioni del rapporto tra emancipazione e tradizione. La mascolinità e la femminilità sono costruzioni sociali che possono essere cambiate, dunque è necessario relativizzare i punti di vista al fine di costruire una collaborazione tra i generi.

BIBLIOGRAFIA

- Ascenzi, A. (2012), *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Macerata: EUM.
- Becchi, E. (2010), *I bambini nella storia*, Roma-Bari: Laterza.
- Becchi, E. (2011), *Maschietti e bambine. Tre storie con figure*, Pisa: ETS.
- Bellassai, S. (2011), *L'invenzione della virilità. Politica e immaginario maschile nell'Italia contemporanea*, Roma: Carocci.
- Bertoni Jovine, D. (1967), *Enciclopedia moderna della donna*, Roma: Editori Riuniti.

- Biemmi, I. & Leonelli, S. (2016), *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I. (2007), “Sessismo nei testi scolastici. Una ricerca sui libri di lettura delle elementari”, in S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano: Guerini, pp. 272-297.
- Biemmi, I. (2009), *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*, Pisa: ETS.
- Bourdieu, P. (2014), *Il dominio maschile*, Milano: Feltrinelli.
- Burgio, G. (2015), “Il genere: le principali correnti teoriche”, in *Education Sciences & Society*, vol. 6, n. 2, pp. 193-200.
- Butler, J. (2017), *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, 4° ed., Roma-Bari: Laterza.
- Cagnolati, A. (2013), “La costola d'Adamo. Sguardo storico sulla misoginia”, in A. Cagnolati, F. Pinto Minerva & S. Ulivieri (a cura di), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, Pisa: ETS, pp. 51-62.
- Cagnolati, A. (a cura di) (2007), *Tra negazione e soggettività. Per una rilettura del corpo femminile nella storia dell'educazione*, Milano: Guerini.
- Cagnolati, A. (a cura di) (2011), *Donne e bicicletta. Una relazione pericolosa?*, Roma: Aracne.
- Cambi, F. (a cura di) (2010), *Media education tra formazione e scuola. Principi, modelli, esperienze*, Pisa: ETS.
- Cambi, F. (2003), *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino: Utet.
- Cambi, F. (2010), *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari: Laterza.
- Ciccone, S. (2009), *Essere maschi. Tra potere e libertà*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Contini, M. & Ulivieri, S. (a cura di) (2010), *Donne, famiglia, famiglie*, Milano: Guerini.
- Corbi, E. & Sarracino, V. (a cura di) (2003), *Scuola e politiche educative in Italia dall'Unità ad oggi*, Napoli: Liguori.
- Corsi, D. & Duni, M. (a cura di) (2008), “Non lasciar vivere la malefica”. Le streghe nei trattati e nei processi (secoli XIV-XVII), Firenze: Firenze University Press.
- Covato, C. & Ulivieri, S. (a cura di) (2001), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano: Unicopli.
- Dato, D. (2014), “L'eterna incompiuta. Emancipazione femminile tra famiglia, formazione e lavoro”, in S. Ulivieri, (a cura di) (2014), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, Milano: FrancoAngeli, pp. 102-115.
- De Gubernatis Manucci, T. (1872), *Galateo insegnato alle fanciulle col mezzo d'esempi storici e morali*, Torino: Paravia.
- Dello Preite, F. (a cura di) (2019), *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Filigrasso, I. (2012), *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*, Milano: FrancoAngeli.
- Frauenfelder, E. (1959), *Albertina Necker de Saussure*, Roma: Armando.
- Galanti, M.A. (2007), “La medicalizzazione del corpo femminile e la metafora dell'isteria”, in S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano: Guerini, pp. 144-157.

- Ghigi, R. (2019), *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, Bologna: il Mulino.
- Giallongo, A. (2001), “L’infanzia lontana. Temi iconografici dal Medioevo”, in C. Covato & S. Ulivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell’infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano: Unicopli, pp. 45-77.
- Gianini Belotti, E. (1974), *Dalla parte delle bambine. L’influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano: Feltrinelli.
- Gigli, A. (2016), *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*, Parma: edizioni junior.
- Iacona, R. (2015), *Se questi sono gli uomini*, Milano: Chiarelettere.
- Irigaray, L. (1990), *Questo sesso che non è un sesso. Sulla condizione sessuale, sociale e culturale delle donne*, Milano: Feltrinelli.
- Istat (2018a), “I Centri antiviolenza. L’Istat pubblica un’infografica sui centri antiviolenza in Italia”, <https://www.istat.it/it/archivio/224083>, consultato il 10/10/2019.
- Istat (2018b), Indagine sui centri antiviolenza “nota metodologica”, https://www.istat.it/it/files//2018/11/Nota-metodologica_centri-antiviolenza_Anno-2017.pdf, consultato il 10/10/2019.
- Istat (2019a), “La violenza contro le donne. dai dati statistici ai nuovi strumenti di contrasto e prevenzione”, data di pubblicazione 6 marzo 2019, <https://www.istat.it/it/archivio/227272>, consultato il 10/10/2019.
- Istat (2019b), “Nuovi dati sulla violenza sulle donne”, data di pubblicazione 25 novembre 2019, <https://www.istat.it/it/archivio/235953>, consultato il 30/11/2019.
- Legge 19 luglio 2019, n. 69 “Modifiche al codice penale, al codice di procedura penale e altre disposizioni in materia di tutela delle vittime di violenza domestica e di genere”, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/07/25/19G00076/sg>, entrata in vigore il 09/08/2019.
- Leonelli, S. & Selmi, G. (a cura di) (2013), *Genere, corpi e televisione. Sguardi di adolescenti*, Pisa: ETS.
- Lipperini, L. (2007), *Ancora dalla parte delle bambine*, Milano: Feltrinelli.
- Lopez, A.G. (a cura di) (2017), *Decostruire l’immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*, Pisa: ETS.
- Lorenzini, S. (2017), “Il colore rosa. Potere e problemi di un simbolo del femminile”, in A.G. Lopez (a cura di), *Decostruire l’immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*, Pisa: ETS, pp. 21-43.
- Malaguti, E. & Cyrulnik, B. (2005), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione dei legami significativi*, Trento: Erickson.
- Marone, F. (2004), *Narrare la differenza. Genesi, saperi e processi formativi nel Novecento*, Milano: Unicopli.
- Mortari, L. (2006), *La pratica dell’aver cura*, Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2019), *Aver cura di sé*, Milano: Raffaello Cortina.
- Musi, E. (2014), “Le radici nascoste della violenza”, in S. Ulivieri (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenza di genere*, Milano: FrancoAngeli, pp. 44-56.

- Perillo, P. (2013), “L’educazione in ‘movimento’. La memoria pedagogica del Santantotto e la scommessa sull’educazione alla cittadinanza democratica”, in *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, vol. 2, n. 1, pp. 91-127.
- Pinto Minerva, F. (2013), “Corpi feriti. La violenza sulle donne”, in A. Cagnolati, F. Pinto Minerva & S. Ulivieri (a cura di), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, Pisa: ETS, pp. 9-25.
- Piussi, A.M. (2008), *Due sessi, un mondo. Educazione e pedagogia alla luce della differenza sessuale*, Verona: Quiedit.
- Sarracino, V. (2011), *Pedagogia e educazione sociale. Fondamenti, processi, strumenti*, Pisa: ETS.
- Sartori, F. (2009), *Differenze e disuguaglianze di genere*, Bologna: il Mulino.
- Seveso, G. (2000), *Per una storia dei saperi femminili*, Milano: Unicopli.
- Seveso, G. (2001), “Piccoli eroi e grandi destini. L’educazione dei bambini e delle bambine nei quaderni dell’Italia fascista”, in C. Covato & S. Ulivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell’infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano: Unicopli, pp. 283-298.
- Seveso, G. (a cura di) (2017), *Corpi molteplici. Differenze ed educazione nella realtà di oggi e nella storia*, Milano: Guerini.
- Shorter, E. (1988), *Storia del corpo femminile*, Milano: Feltrinelli.
- Sirignano, F.M. (2010), “Percorsi di pedagogia della politica nel Novecento italiano”, in E. Corbi, F.M. Sirignano *et.al.*, *Spunti di riflessione sulle emergenze educative*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 21-36.
- Spinelli, B. (2008), *Femminicidio. Dalla denuncia sociale al riconoscimento giuridico internazionale*, Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. & Pace, R. (a cura di) (2012), *Il viaggio al femminile come itinerario da di formazione identitaria*, Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (1993), “La maestrina con la penna rossa. Immagini di maestre nell’Italia dell’Ottocento tra letteratura e realtà”, in *CADMO Giornale Italiano di Pedagogia sperimentale, Didattica, Docimologia, Tecnologia dell’istruzione*, Vol. 1, n. 3, pp. 51-57.
- Ulivieri, S. (1995), *Educare al femminile*, Pisa: ETS.
- Ulivieri, S. (2013), “Femminicidio e violenza di genere”, in *Pedagogia Oggi*, vol. 2, pp. 169-179.
- Ulivieri, S. (2018), “La scuola in mano alle donne! La ‘femminilizzazione’ dell’insegnamento in Italia tra conformismo educativo e pedagogia della differenza”, in *Pedagogia e Vita*, vol. 2, n. 76, pp. 35-42.
- Ulivieri, S. (a cura di) (1997), *L’educazione e i marginali: storia, teorie, luoghi e tipologie dell’emarginazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Ulivieri, S. (a cura di) (2007), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano: Guerini.
- Ulivieri, S. (a cura di) (2019), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, Pisa: ETS.
- Zanardo, L. (2011), *Il corpo delle donne*, Milano: Feltrinelli.

*Finito di stampare
nel mese di dicembre 2020
da Geca Industrie Grafiche – San Giuliano Milanese (MI)*