

Prevenire la violenza maschile sulle donne. La formazione e le competenze del corpo docente per promuovere relazioni intergenere paritarie

Francesca Dello Preite

Abstract – *Male violence against women is a “social barbarism” that has its roots in the history of humanity and originates from the construction of asymmetric relationships between the sexes, in which the power of men has prevailed and has projected on women forms of domination and discrimination which impeded them from achieving full emancipation in the private and public spheres over the centuries. After a reflection on the causes and the dimensions of the gender violence, this paper intends to focus on the pedagogical knowledge and the educational skills that teachers should develop and implement to intentionally promote, in their professional action, the critical deconstruction of the patriarchal ideology that is still present in our culture and to encourage young people to use new languages and new narrations of living together based on the values of respect and equality.*

Riassunto – *La violenza maschile contro le donne è una “barbarie sociale” che affonda le sue radici nella storia dell’umanità e trae origine dalla costruzione di rapporti tra i sessi asimmetrici, in cui il potere degli uomini ha prevalso su quello delle donne e ha proiettato su di esse forme di dominazione e di discriminazione che, nel corso dei secoli, hanno impedito alle stesse di raggiungere la piena emancipazione tanto nella sfera privata che pubblica. Il presente contributo, dopo aver riflettuto sulle cause e sulle dimensioni della violenza di genere, ha l’obiettivo di mettere a fuoco i saperi pedagogici e le competenze educative da sviluppare e implementare nelle/negli insegnanti affinché possano intenzionalmente promuovere, nel loro agire professionale, la decostruzione critica dell’ideologia patriarcale che permane nella nostra cultura e incentivare i/le giovani a utilizzare nuovi linguaggi e nuove narrazioni del vivere insieme, basati sui valori del rispetto e della parità.*

Keywords – gender, male violence, training of teachers, education for respect and equality

Parole chiave – genere, violenza maschile, formazione dei docenti, educazione al rispetto e alla parità

Francesca Dello Preite è Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale presso l’Università degli Studi di Firenze, dove insegna *Pedagogia della famiglia e sostegno alla genitorialità, Pedagogia generale per l’insegnamento e Progettazione educativa/formativa*. I suoi principali temi di ricerca vertono sulla violenza maschile contro le donne, la violenza assistita intrafamiliare, la formazione di educatrici/educatori e docenti in ottica di genere, la *leadership* scolastica al femminile e la “cura” nell’ambito della progettazione educativa. Tra le sue pubblicazioni: *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione* (a cura di, Lecce, Pensa MultiMedia, 2019); *Dirigere le scuole al tempo della pandemia. Esperienze e riflessioni* (a cura di, Milano, FrancoAngeli, 2022); *Madri e figli nella violenza domestica* (in “Women & Education”, 2, 2023).

1. Sulle origini della violenza

Nella storia dell'umanità non esiste epoca in cui la violenza, nelle sue molteplici forme e manifestazioni, non abbia sparso terrore, morte e gravi rovine all'interno delle diverse comunità sociali. A partire dall'antichità, e con rare eccezioni lungo il corso dei secoli, sia per colonizzare nuove terre che per avere il pieno controllo dei rapporti interni ai propri confini, i popoli non hanno esitato ad assumere la superiorità e la sottomissione come principi di fondo per raggiungere i propri obiettivi strategici e ad utilizzare il potere e la forza fisica come strumenti per imporre il proprio dominio¹. In modo subdolo e intangibile, la violenza si è via via "incarnata" nei comportamenti umani diventando una pratica sociale accettata, condivisa e, addirittura, esaltata attraverso molteplici rappresentazioni culturali che sono riuscite a renderla, perfino, un'icona "gloriosa".

Analizzandola da un punto di vista critico, la violenza rappresenta l'esito di un sistema di pensare e di agire incentrato sul possesso, sulla sopraffazione e sull'intenzionalità di compiere prevaricazioni² a prescindere dagli oltraggi che ne possono derivare.

Simon Weil scrive che ogni persona, durante la vita, è "destinata" a fare i conti con la violenza. Questa inesorabile sorte, suffragata dalla realtà dei fatti, è una condizione umana che nasce dal non saper riconoscere l'altro/a da sé come proprio/a simile e, allo stesso tempo, dal non fermarsi a riflettere sulle azioni che si stanno compiendo.

Che tutti siamo destinati nascendo a patire la violenza è una verità a cui la realtà dei fatti costringe la mente umana. Il forte non è mai del tutto forte, né il debole del tutto debole, ma entrambi ignorano ciò. Non si credono della stessa specie; il debole non si riconosce come simile del forte, né viene da lui considerato tale. Chi possiede la forza si muove su un terreno privo di asperità e niente in chi lo circonda è in grado di produrre in lui una pausa tra l'istinto e l'atto vero e proprio, quella in cui si genera il pensiero. E dove non c'è posto per il pensiero, non c'è neanche per la giustizia e la prudenza³.

Le parole di Weil ci portano al cuore del problema, alle sue radici più profonde. Nella violenza, infatti, viene meno l'esperienza della *relazione*⁴ intesa come processo primario attraverso cui il soggetto diventa persona⁵, compiendo una riflessione attiva e consapevole su di sé (sugli eventi, sui bisogni, sulle attese, sugli stati d'animo, sui propri limiti) e, allo stesso tempo, cogliendo la presenza del *tu*⁶, riconoscendone l'esistenza, l'alterità, la ricchezza, così come la comune appartenenza alla specie umana. Non solo. Là dove c'è violenza vengono meno le

¹ Cfr. H. Arendt, *Sulla violenza*, Parma, Ugo Guanda Editore, 1996; A. Sen, *Identità e violenza*, Roma-Bari, Laterza, 2008.

² Cfr. P. Bourdieu, *Il dominio maschile*, Milano, Feltrinelli, 1998.

³ S. Weil, *Il libro del potere*, Milano, Chiarelettere, 2016, pp. 17-18.

⁴ Cfr. V. Boffo, *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*, Milano, Apogeo, 2011.

⁵ Cfr. F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

⁶⁶ Cfr. M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, Cisanello Balsamo, Edizioni San Paolo, 1991.

condizioni per lo sviluppo del pensiero critico, della capacità “introspettiva, narrativa, problematizzante, riflessiva”⁷ della mente e, dunque, si crea spazio per l’affermarsi del pensiero dogmatico, di aristotelica memoria, che ordina e categorizza la realtà secondo una logica dicotomica, oppositiva, quella che, come sostiene Franca Pinto Minerva, “ha legittimato il dominio di una parte dell’umanità sull’altra, la costruzione di gerarchie tra popoli, culture, saperi, conoscenze, esperienze, persone”⁸.

In questo senso, il *tu* e il *noi* perdono valore e vengono visti come inferiori, diversi, estranei, addirittura come dei nemici su cui proiettare odio e infliggere sofferenze e soprusi. Cosicché, l’incontro – privo di dialogo, ascolto ed empatia – si trasforma in scontro e la violenza prende il sopravvento minando l’integrità fisica e psicologica delle persone offese⁹.

All’interno di questa cornice interpretativa, si situano anche le violenze di genere che racchiudono un’ampia serie di atti persecutori che vanno dalla violenza maschile contro le donne al bullismo omofobico, dalla transfobia allo *stalking*, dalla violenza assistita intrafamiliare alle mutilazioni genitali femminili, e venendo alle fattispecie di recente comparsa – fomentate attraverso Internet e i *social media* – dal *cyberstalking* e la *cyber* sorveglianza fino al *doxing*, tutte forme di maltrattamento che oltrepassano ogni sorta di confine spazio-temporale e circolano ovunque rapidamente, utilizzando spesso false identità¹⁰.

In tutte queste violenze il processo di discriminazione avviene sulla base del genere e/o dell’orientamento sessuale del soggetto e va a sottolineare negativamente quanto tali dimensioni si discostino dagli standard imposti dal patriarcato che vuole il genere maschile superiore

⁷ F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, cit., p. 193.

⁸ F. Pinto Minerva, *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, 2013, p. 10.

⁹ A. Baiocchi, *La violenza non ha sesso. Alle radici della relazione malata*, Roma, Alpes Italia, 2019.

¹⁰ Nonostante permangano ancora molti vuoti da colmare, le ricerche nazionali e internazionali sulle violenze di genere hanno avuto negli ultimi anni un andamento in crescita. Per quanto riguarda l’ambito italiano si vedano in particolare: L. Beltramini, *La violenza di genere in adolescenza. Una guida per la prevenzione a scuola*, Roma, Carocci, 2020; Burgio G. (a cura di), *Comprendere il bullismo femminile. Genere dinamiche relazionali, rappresentazioni*, Milano, FrancoAngeli, 2018; A. Cagnolati, F. Pinto Minerva, S. Ulivieri (a cura di), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, op. cit.; F. Dello Preite (a cura di), *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2019; F. Farina, B. Mura, R. Sarti, *Guardiamola in faccia. I mille volti della violenza di genere*, Urbino, Urbino University Press, 2020; I. Loiodice (a cura di), *Ripensare le relazioni intergenerazionali. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne*, Bari, Progedit, 2020; P. Romito, M. Feresin, *Le molestie sessuali. Riconoscerle, combatterle, prevenirle*, Roma, Carocci, 2019. Per quanto concerne gli studi internazionali si segnalano: P. Ali, M.M. Rogers, *Gender-Based Violence: A Comprehensive Guide*, Berlin, Springer, 2023; Y.K. Djamba, S.R. Kimuna, *Gender-Based Violence. Perspectives from Africa, the Middle East, and India*, Berlin, Springer, 2015; C.J. Humphreys, G.J. Towl, *Stopping Gender-Based Violence in Higher Education. Policy, Practice, and Partnerships*, New York, Routledge, 2023; A.D.J. Petillo, H.R. Hlavka, *Researching Gender-Based Violence: Embodied and Intersectional Approaches*, New York, New York University Press, 2022.

S. Ulivieri (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

a quello femminile e l'eterosessualità come unico modello delle relazioni intime tra uomini e donne¹¹.

Nonostante il sistema patriarcale sia stato messo in forte discussione da oltre mezzo secolo¹², la sua "ombra" continua a proiettarsi in tutti i contesti sociali da quelli più formali, come le istituzioni pubbliche, a quelli informali, come il *World Wide Web*.

John Bradshaw in *Creating Love* sostiene che le norme patriarcali governano ancora la maggior parte dei sistemi familiari, scolastici e religiosi e tra le regole più dannose evidenzia: l'obbedienza cieca, la rimozione delle emozioni tranne la paura, la distruzione della forza di volontà individuale, l'annullamento del pensiero ogni volta che si discosta da quello della figura di autorità¹³. A tal proposito bell hooks ribadisce:

Il pensiero patriarcale plasma i valori della nostra cultura. Maschi e femmine sono educati all'interno di questo sistema. La maggior parte di noi ha imparato gli atteggiamenti patriarcali dalla propria famiglia di origine, e spesso ce li hanno insegnati le nostre madri. Questi atteggiamenti sono poi stati rafforzati dalle scuole e dalle istituzioni religiose. [...] chiaramente non possiamo smantellare un sistema finché continuiamo a negare collettivamente il suo impatto sulla nostra vita. Il patriarcato impone il predominio maschile con ogni mezzo necessario, quindi sostiene, promuove e condona la violenza sessista¹⁴.

La violenza, oggi, non può essere più considerata un'emergenza ma, come afferma la *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica*¹⁵, essa è un fenomeno strutturale della nostra società che poggia su fondamenta intrinseche di una cultura misogina e androcentrica che non opera a vantaggio e beneficio di tutti e di tutte ma solo di una parte dell'umanità, quella che si identifica nel modello maschile egemonico¹⁶, che ha avuto (e continua ad avere) ruoli dominanti in ogni ambito della vita sociale e in ogni relazione. Per smantellare lo *status quo* c'è bisogno di prendere consapevolezza che dalla violenza può nascere soltanto altra violenza, e che ogni forma di sopraffazione è una violazione dei diritti umani e delle libertà altrui¹⁷.

¹¹ Cfr. G. Burgio, *L'eteronormatività come orizzonte. Bullismo omofobico e maschilità in adolescenza*, in F. Dello Preite (a cura di), *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*, op. cit.; R.W. Connell, *Il genere preso sul serio. L'impatto dei corpi sessuati su lavoro, potere e percorsi di vita*, Milano, Feltrinelli, 2023.

L. Gasparini, *Diventare uomini. Relazioni maschili senza oppressioni*, Cagli (PU), Settenove, 2016; J.W. Messerschmidt, *Maschilità egemone. Formulazione e diffusione*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2022.

¹² Cfr. S. Olivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano, Guerini, 2007.

¹³ Cfr. J. Bradshaw, *Creating Love. A New Way of Understanding Our Most Important Relationship*, New York, Random House USA Inc, 1994.

¹⁴ b. hooks, *La volontà di cambiare. Mascolinità e amore*, Milano, il Saggiatore, 2022, pp. 41-42.

¹⁵ Cfr. Consiglio d'Europa, *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica*, Istanbul, 11 maggio 2011.

¹⁶ Cfr. R.W. Connell, *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*, Stanford, Stanford University Press, 1987.

¹⁷ Cfr. M.C. Nussbaum, *Orgoglio tossico. Abusi sessuali e gerarchie di potere*, Milano, il Saggiatore, 2023.

Riprendendo, quindi, la Convenzione di Istanbul, ed estendendo il suo campo di applicazione a tutte le violenze di genere, è necessario che gli Stati si impegnino a

promuovere e tutelare il diritto di tutti gli individui [...] di vivere liberi dalla violenza sia nella vita pubblica che privata [adottando] le misure necessarie per promuovere i cambiamenti nei comportamenti socio-culturali delle donne e degli uomini, al fine di eliminare pregiudizi, costumi, tradizioni e qualsiasi altra pratica basata sull'idea dell'inferiorità della donna o su modelli stereotipati dei ruoli delle donne e degli uomini¹⁸.

2. La violenza di genere sulle donne dentro e fuori la famiglia

La complessità e la mutevolezza che caratterizzano il fenomeno delle violenze di genere rendono alquanto difficile ottenere un riscontro oggettivo e puntuale delle sue effettive dimensioni. Una delle maggiori criticità è data dal fatto che la violenza di genere è un problema in larga parte sommerso in quanto le "vittime", frequentemente, non dichiarano e non denunciano le vessazioni subite, o perché non sono pienamente consapevoli della natura denigratoria di questi atti, o per la paura di trovarsi di fronte a conseguenze che possano addirittura peggiorare la situazione.

Allo stato attuale, in Italia, la tipologia di violenza maggiormente indagata e conosciuta è la violenza maschile contro le donne in cui rientrano "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"¹⁹.

L'ultima indagine quantitativa effettuata *ad hoc* dall'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), con il contributo del Dipartimento delle Pari Opportunità, risale al 2014²⁰. L'obiettivo della ricerca è stato quello di conoscere le diverse forme di violenza subite dalle donne – sia italiane che straniere di età compresa tra i 16 e i 70 anni –, focalizzando l'attenzione sulle caratteristiche delle persone coinvolte e sulle conseguenze a danno delle vittime. In particolare, i *focus* hanno riguardato: l'estensione del fenomeno fuori e dentro la famiglia, il periodo di manifestazione, le caratteristiche e le reazioni delle persone offese, comprese le conseguenze fisiche, psicologiche ed economiche, l'incidenza del sommerso, la storia della relazione di coppia nei casi della

¹⁸ Cfr. Consiglio d'Europa, *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica*, op. cit.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ ISTAT, *La violenza contro le donne dentro e fuori la famiglia*, in https://www.istat.it/it/files//2015/06/Violenze_contro_le_donne.pdf, consultato in data 10/02/2024. Si ricorda che la Convenzione di Istanbul del 2011 impegna gli Stati firmatari a "adottare misure legislative o di altro tipo per raccogliere a intervalli regolari dati statistici disaggregati pertinenti su questioni relative a qualsiasi forma di violenza e alle sue cause che rientra nel campo di applicazione della Convenzione medesima, a sostenere la ricerca e realizzare indagini in merito".

violenza intrafamiliare, i possibili fattori di rischio, i costi sociali della violenza e la violenza maschile subita dalle ragazze.

Il quadro che il Report ci restituisce mette in risalto una situazione preoccupante e complessa. La violenza sessuale e la violenza fisica rappresentano le forme più diffuse. Nel corso della vita le donne straniere e le donne italiane subiscono violenze in misura simile con la differenza che le prime sono maggiormente soggette alla violenza fisica mentre le seconde a quella sessuale. Molto critica è anche la situazione per le donne con problemi di salute o disabilità, per le quali il rischio di subire stupri o tentati stupri raddoppia rispetto alle altre donne. A commettere le violenze più gravi sono soprattutto i partner o gli ex partner e per quanto riguarda le conseguenze più della metà del campione dice di aver perso la fiducia in sé e l'autostima, di provare stati di ansia, di avere attacchi di panico, difficoltà nell'accudire i figli, fino a giungere ad atti di autolesionismo o idee di suicidio. Un dato preoccupante riguarda la gravità degli eventi: rispetto al passato aumentano le violenze che lasciano ferite, aumenta il numero delle donne che hanno avuto timore per la propria vita e anche le violenze compiute dai non partner si fanno più gravi.

Una sezione specifica del Report, su cui è importante porre l'attenzione, è dedicata alle violenze subite da bambine/i e ragazze/i sia in quanto vittime dirette delle violenze maschili, sia in quanto figlie e figli "spettatori" delle violenze subite dalle proprie madri. A tal proposito si legge:

Le donne subiscono violenze sessuali anche nell'infanzia: il 10,6% ha infatti dichiarato di aver subito una qualche forma di violenza sessuale prima dei 16 anni. In particolare, nel 10% dei casi la donna è stata toccata sessualmente contro la sua volontà, nel 3% è stata costretta a toccare le parti intime dell'abusante e nello 0,8% ha subito forme più gravi come lo stupro. [...] I figli che assistono alla violenza del padre nei confronti della madre hanno una probabilità maggiore di essere autori di violenza nei confronti delle proprie compagne e le figlie di esserne vittime. [...] La trasmissione intergenerazionale del fenomeno è ben testimoniata dalla relazione esplicita tra vittimizzazione vissuta e/o assistita da piccoli e comportamento violento: il partner è più spesso violento con le proprie compagne se ha vissuto violenza fisica dai genitori [...] o se ha assistito alla violenza del padre sulla propria madre. Tra le donne vittime di violenze sessuali prima dei 16 anni, l'incidenza di violenza fisica o sessuale da adulte raggiunge il 58,5%²¹.

Al momento non disponiamo di un aggiornamento sui dati del 2014. La nuova edizione dell'indagine è attesa per il 2025. L'ISTAT, nel frattempo, ha monitorato la violenza di genere contro le donne nel periodo 2020-2021, in corrispondenza della pandemia Covid-19, analizzando i dati raccolti rispettivamente presso i Centri antiviolenza, il numero di pubblica utilità 1522 e le Forze dell'ordine. In estrema sintesi, la pandemia, con le sue restrizioni e confinamenti sociali, non ha arrestato il fenomeno, anzi, in alcuni casi ne ha acuito le dimensioni e la gravità.

Nel 2020 sono state ben 15 mila le donne che si sono rivolte a un Centro antiviolenza (CAV) per chiedere aiuto; il 90% lo ha fatto per la prima volta nonostante il 74,2% abbia dichiarato che

²¹ *Ivi*, pp. 4-5.

la violenza da parte del partner era cominciata prima del Covid (il 40,6% delle donne subiva violenza da oltre 5 anni, il 33,6% da 1 a 5 anni).

Per quanto riguarda il numero 1522, le chiamate ricevute nel 2020 sono state 15.708, dato che nel 2021 è sceso a 12.305 (nel 2019 erano state 8.647). Ciò che è emerso dalla lettura dei dati è il fatto che le donne hanno avvertito una maggiore paura per la propria incolumità nella sfera domestica ed è aumentata la sensibilità per violenze meno gravi.

Infine, per quanto concerne le informazioni raccolte dalle Forze dell'ordine, mentre nei mesi del *lockdown* si è registrato un forte calo delle denunce per maltrattamenti, *stalking* e violenza sessuale – a causa del maggior controllo attuato dai partner e dai familiari – al termine delle restrizioni si è avuto un nuovo aumento delle segnalazioni, reso possibile dalla riacquistata libertà di uscire di casa e di recarsi a denunciare.

I dati presentati ci restituiscono un'immagine di estrema gravità che non fa eccezioni né per quanto riguarda l'età delle donne, né per quanto riguarda la loro etnia, cultura o classe sociale. Molto spesso, la violenza segna l'intera vita della persona, dalla fanciullezza alla vecchiaia, lasciando tracce indelebili sia sui corpi femminili – si pensi alle mutilazioni genitali e alle bruciature della pelle causate da acidi o oggetti infuocati – sia nella sfera più interiore, mettendo a dura prova lo sviluppo delle emozioni, degli affetti e della psiche²².

Passando ad un esame di tipo qualitativo, si evince che vivere nella violenza sia un'esperienza traumatica, lacerante, che preclude alle "sopravvissute" la possibilità di autodeterminarsi e di autorealizzarsi nei diversi contesti (da quelli familiari a quelli sociali e lavorativi) causando forti disagi e situazioni di marginalità. Bambine, ragazze e donne perdono la capacità e il coraggio di reagire e cadono in uno stato in cui la paura, l'insicurezza, l'indecisione, la confusione, lo sconforto prendono il sopravvento su tutto il resto²³.

Quanto detto finora emerge lucidamente dai vissuti che molte donne raccontano durante i percorsi di fuoriuscita dalla violenza presso i CAV, luoghi in cui le stesse possono riconoscere la natura violenta degli abusi subiti e trovare la forza per ri-cominciare a tessere un nuovo progetto di vita:

La violenza di mio marito è iniziata dopo un anno di matrimonio. [...]. I motivi... qualsiasi motivo. Se tu parlavi e a lui non andava bene, te le dava senza pensare a niente. Anche se tu eri fuori, per esempio in piazza, dicevi qualcosa o giravi la testa, lui diceva: "Cosa guardi!" e te le dava lì, davanti a tutti. Evitavo tutto per non farlo arrabbiare, per mantenere la tranquillità [...]. Io non avevo nessuno, quando mi picchiava stavo male, piangevo! Hai bisogno di parlare con qualcuno ma non puoi far nulla, ero da sola. Non potevo sfogarmi con nessuno, stavo sempre chiusa in me stessa [...]. Mio marito mi pestava in cucina ma in camera era come se non fosse successo

²² Cfr. R. Norwood, *Women Who Love Too Much*, New York, Pocket Books, 1985.

²³ Cfr. P. Romito, M. Pellegrini, M-J Saurel-Cubizilles, *Pensare la violenza contro le donne. Una ricerca al tempo del Covid*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2021.

niente: mi chiedeva di fare l'“amore”! Ma quale “amore”? [...] lui mi stava sopra fregandosene delle mie lacrime!²⁴.

3. L'impegno politico della scuola contro ogni forma di violenza e discriminazione: il ruolo e la formazione dei/delle docenti

La scuola è per sua natura e definizione un luogo di democrazia²⁵ aperto a tutti e a tutte con il fine di educare, istruire e formare le cittadine e i cittadini di oggi per il domani.

Nello spirito della Costituzione italiana, essa ha il compito di garantire il successo formativo di ogni soggetto senza alcuna “distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di condizioni personali e sociali” rimuovendo gli ostacoli che, “limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana”²⁶. Per questo, gli articoli 33 e 34 della Legge stabiliscono le cornici di riferimento delle scuole di ogni ordine e grado salvaguardando – insieme alla libertà dei saperi, delle scienze e del loro insegnamento – il diritto delle e degli studenti di apprendere e “di raggiungere i gradi più alti degli studi”, offrendo a ciascuno/a i mezzi necessari per compiere, obbligatoriamente e gratuitamente, il proprio percorso formativo.

La scuola enunciata nella Costituzione, quindi, si fa “scuola della democrazia”²⁷ nel momento in cui si mette “al servizio” della crescita umana creando le condizioni per “espandere le libertà sostanziali” intese come “capacità di realizzare il tipo di vita che si considera degno di essere vissuto”²⁸.

Le discriminazioni e le violenze di genere, di cui abbiamo parlato finora, sono difatti limitazioni che osteggiano le bambine, le ragazze e le donne (senza dimenticare le persone LGBTQI+) nella crescita e nella maturazione delle proprie potenzialità. Per tale motivo, la Legge 107 del 2015, in linea con la Convenzione di Istanbul e con l'Obiettivo 5 dell'Agenda 2030²⁹, ha

²⁴ Il frammento di testimonianza è contenuto nella tesi di Laurea sperimentale dal titolo: *Voci impercettibili. La violenza assistita intrafamiliare*, elaborata da Elisa Baffigi e discussa nell'a.a. 2014-2015 presso l'Università di Firenze.

²⁵ J. Dewey, *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, The Macmillan Company, 1916.

²⁶ Costituzione della Repubblica Italiana, in: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:costituzione:1947-12-27!vig=>, consultato in data 21/02/2024.

²⁷ Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

²⁸ M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p. 58.

²⁹ Cfr. ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, New York, 2015, in: <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>, consultato in data 20/02/2024.

previsto nelle scuole di ogni ordine e grado “l’attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo [...] l’educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni”³⁰.

Potrà sembrare del tutto anacronistico ma, nel momento della loro emanazione, questi principi furono (e continuano ad essere) ampiamente contestati da parte di coloro che si dichiarano contro l’introduzione nelle scuole della cosiddetta “teoria del gender”, secondo i quali educare alla parità e alla valorizzazione delle differenze, a partire dai contesti educativi per la prima infanzia, disorienta e confonde i/le giovani nella costruzione dell’identità di genere e nella presa di consapevolezza del proprio orientamento sessuale³¹.

Anche per queste contrapposizioni ideologiche, l’inserimento delle proposte ministeriali nell’ambito dei Piani Triennali dell’Offerta Formativa (PTOF) non è stato affatto uniforme e ha creato a livello nazionale una situazione a “macchia di leopardo”. In pratica, i progetti dedicati alla parità e al contrasto delle violenze sono nati nelle scuole in cui il Collegio dei docenti e/o i/le singoli/e insegnanti si sono mostrati interessati alle tematiche ed hanno compreso l’importanza che lo “sguardo” di genere ricopre nell’interpretare criticamente i fenomeni socio-culturali in atto e nel generare nuove relazioni interpersonali basate sul rispetto reciproco³².

Spesso, però, queste attività hanno assunto le vesti di interventi disgiunti dagli insegnamenti disciplinari curricolari e limitati a circostanze specifiche (ad esempio il 25 novembre, “Giornata internazionale per l’eliminazione della violenza contro le donne”) senza dare quella continuità orizzontale e verticale necessaria per sviluppare nei/nelle giovani competenze di elevato profilo come lo sono la consapevolezza, il senso di responsabilità e il rispetto per l’altro/a da sé in prospettiva intergenere.

Un altro elemento critico per la piena attuazione del principio delle pari opportunità in ambito scolastico è dato dalla persistenza del cosiddetto “curricolo nascosto” che rappresenta

tutto ciò che si fa non ‘ufficialmente’ nella scuola, per esempio le relazioni sociali in classe o in palestra, le amicizie, i rapporti tra insegnanti e studenti, i livelli di bullismo e di molestie [e che] trasmette ai bambini [e ragazzi] un insieme di messaggi che spesso rafforzano la stereotipizzazione di sesso, sostenendo in tal modo una divisione sessuale del lavoro nel processo sociale dell’istruzione³³.

³⁰ Legge n. 107 del 2015, *Riforma del sistema nazionale d’istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>, consultato in data 20/02/2024.

³¹ Cfr. M. Marzano, *Papà, mamma e gender*, Novara, UTET, 2015; R. Ghigi, *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all’età adulta*, Bologna, il Mulino, 2019.

³² Cfr. S. Demozzi (a cura di), *Oltre gli stereotipi. Promuovere l’educazione al genere nell’infanzia*, Città di Castello (PG), Zeroseiup, 2023; A.G. Lopez (a cura di), *Decostruire l’immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*, Pisa, ETS, 2017.

³³ Eurydice, *Differenze di genere nei risultati educativi: studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*, 2010, p. 26, in https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Gender_IT.pdf, consultato in data 14/02/2024.

È proprio attraverso parole, gesti e atteggiamenti “impliciti”, sottostimati o del tutto ignorati, che i condizionamenti sessisti possono trovare spazio per agire “indisturbati” ed entrare a far parte dei modi di parlare, di pensare e di agire di alunne/i e studenti.

Già nel 1973, Elena Gianini Belotti, nel noto volume *Dalla parte delle bambine*³⁴, dimostrò che le insegnanti, a partire dalla “scuola materna” (oggi scuola dell’infanzia), influenzassero lo sviluppo dei bambini e delle bambine facendo inconsapevolmente uso di approcci educativi distinti e diversificati sulla base del sesso e del genere di appartenenza. La studiosa notò che le docenti chiedevano con maggior frequenza alle bambine di svolgere compiti legati alla cura degli spazi e degli altri soggetti (soprattutto compagni maschi) e ad avere atteggiamenti pacati e compiacenti, mentre ai bambini era lasciata la possibilità di compiere attività e giochi più movimentati e vivaci tollerando con più indulgenza le loro trasgressioni alle regole. Gianini Belotti sottolineò che le insegnanti coinvolte nella ricerca considerassero tutto ciò “naturale” ed ascrivibile ai caratteri biologici dei bambini e delle bambine:

Alla domanda che tende a indagare da che cosa dipendano secondo loro le profonde differenze comportamentali nei bambini dei due sessi, le insegnanti rispondono che si tratta di un fatto “naturale, ereditario, innato”, ma tradiscono una grande confusione di idee e mancanza di riflessione sul problema quando a questi aggettivi aggiungono considerazioni come: “forse fra cento anni maschi e femmine saranno tutti uguali perché l’educazione dei due sessi sta diventando molto simile”; oppure, parlando contemporaneamente di comportamento innato e di condizionamenti conseguenti all’educazione familiare, riconoscono che i genitori hanno aspettative diverse per maschi e femmine; ma poi dicono che le femmine sono “naturalmente” portate verso il matrimonio e i figli molto più di quanto lo siano i maschi³⁵.

Il problema relativo all’assenza di un’adeguata formazione del corpo docente sulle tematiche di genere – di cui Elena Gianini Belotti si fece autorevole portavoce – è stato ampiamente ripreso e approfondito nei decenni successivi da altre/i studiose/i che lo hanno rimesso al centro del dibattito pedagogico italiano³⁶. Questa continuità generazionale ha aperto la strada a nuove ricerche volte ad indagare quali stili, strategie, competenze e spazi educativi possano mettere gli/le insegnanti nelle condizioni di collocare i principi della parità di genere, del rispetto reciproco e della valorizzazione delle differenze alla base delle progettazioni educativo-didattiche, tanto a livello di istituto che di classe.

³⁴ Cfr. E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli, 1973.

³⁵ *Ivi*, pp. 149-150.

³⁶ Fra i molti si vedano gli studi di: S. Ulivieri, *Educare al femminile*, Pisa, ETS, 1995; S. Ulivieri (a cura di), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1996; I. Biemmi, *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*, Pisa, ETS, 2009; V. Guerrini, *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*, Pisa, ETS, 2017.

Quindi, quali competenze è utile sviluppare e implementare durante la formazione di base e in servizio delle/degli insegnanti per garantire un'educazione e un'istruzione paritaria e non sessista? Di quali dispositivi pedagogici hanno bisogno i/le docenti per incentivare la formazione di un pensiero critico in grado di decostruire la cultura del patriarcato che continua a condizionare le relazioni intergenere a partire dai primi anni di vita? In che modo i/le professionisti/e dell'educazione possono contribuire a diffondere la cultura della non violenza, del rispetto reciproco, della responsabilità verso di sé, gli altri e il mondo?

Spesso, nell'ambito dei corsi di formazione in cui si affrontano le tematiche di genere, educatori, educatrici e docenti intraprendono le attività con l'aspettativa di procurarsi in pochi *step* la famosa "cassetta degli attrezzi" pronta all'uso con tanto di manuale per le istruzioni. Purtroppo, in questo campo, l'approccio del *just in time* trova difficoltà a rispondere efficacemente ai bisogni di partenza. Il processo *tras-formativo* necessario è molto più complesso e richiede più livelli di elaborazione che vanno dal piano personale (quali idee ho sulla femminilità, sulla maschilità, sulle identità LGBTQI+? Cos'è per me il "potere" e come lo agisco nelle relazioni interpersonali? Quale significato e valore hanno per me le differenze? Quanto sono influenzati i miei comportamenti dal patriarcato?) al piano professionale (quale linguaggio utilizzo in classe con alunni/e e studenti? I contenuti disciplinari che propongo durante le lezioni danno pari visibilità e rispettabilità a tutti i generi? Le metodologie a cui faccio ricorso durante le attività didattiche generano *empowerment*, *agency*, *autodeterminazione* in ogni soggetto in apprendimento?).

Ritenendo che la "formazione al genere" debba essere parte integrante, e non disgiunta, della formazione più generale dei/delle docenti, gli ambiti di competenza su cui focalizzare l'attenzione possono essere declinati come segue:

- competenze riflessive e meta-riflessive: sono le "lenti" interpretative attraverso cui rileggere in forma critica le idee, le convinzioni, le aspettative, le credenze che permeano l'agire personale e professionale dell'insegnante in modo che stereotipi e pregiudizi sessisti non restino nel cono d'ombra dell'implicito ma diventino oggetto di un'azione ermeneutica costante e rigenerativa;
- competenze comunicativo-relazionali: sono il congegno pedagogico che consente alle/agli insegnanti di "interessarsi a", "prendersi cura di", "prestare cura", "ricevere cura". Queste dimensioni, che Joan Tronto³⁷ individua come fasi fondamentali della cura, servono a costruire un mondo in cui le persone, dice Nussbaum, siano capaci di vedere gli altri soggetti come persone a tutto tondo, con pensieri e sentimenti propri che meritano attenzione, considerazione e rispetto³⁸;
- competenze linguistiche: la costante immersione in forme linguistiche asimmetriche e sessiste impedisce di cogliere il senso di iniquità che le stesse contengono e trasmettono. Per

³⁷ Cfr. J.C. Tronto, *Who cares? How to Reshape a Democratic Politics*, New York, Cornell University Press, 2015.

³⁸ Cfr. M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2014.

superare questo ostacolo, è necessario che le/gli insegnanti riflettano sulla lingua che usano in classe per andare in direzione di un linguaggio “ampio”³⁹, che dia voce a tutti e a tutte senza alcuna distinzione, rimuovendo gli eventuali ostacoli che ne impediscono la piena fioritura umana;

– competenze critiche nei confronti dei saperi disciplinari: la gran parte dei saperi disciplinari continua ad essere *gender-blindness*⁴⁰. Per giungere a un concreto equilibrio fra i “saperi maschili” e “saperi femminili” è utile ri-formulare questi ultimi mediante la categoria della complessità contravvenendo, come sostiene Morin, alla logica della “iper-semplificazione”, che elimina tutto ciò che non rientra nello schema del determinismo, della riduzione e della decontestualizzazione⁴¹;

– competenze didattico-metodologiche: i metodi attivi e partecipativi giocano un ruolo fondamentale per creare ambienti di apprendimento e di socializzazione in cui alunne e alunni, possano, come afferma Connell⁴², imparare a “costruire e disfare il genere” e possano sperimentare relazioni intergenere fondate sul principio dell’“alleanza, intesa come patto, vicendevolmente assunto, tra differenze che però non si trasformano in disuguaglianze, ma che aprono al reciproco sostegno, alla collaborazione solidale”⁴³;

– competenze progettuali *gender-oriented*: l’utilizzo della “categoria genere” in ambito progettuale aiuta a identificare il “curricolo nascosto” riconoscendone la presenza implicita nell’agire educativo-didattico. La padronanza di competenze progettuali *gender oriented* consente, quindi, di creare intenzionalmente connessioni e ibridazioni tra i singoli insegnamenti trasformando le specifiche conoscenze da saperi parcellizzati in potenziali risorse per affrontare i contesti di realtà con uno sguardo complesso⁴⁴.

Come si può evincere dalla disamina delle competenze appena enunciate, formare le/gli insegnanti a saper fronteggiare la “violenza patriarcale” è un impegno che richiede tempo, risorse e, soprattutto, la volontà di cambiare⁴⁵, di mettere in costante discussione le idee che ci guidano nel dare significato e senso alle identità soggettive, alle relazioni interpersonali, ai ruoli che ricopriamo nei diversi contesti sociali pubblici e privati. Si tratta, quindi, di una formazione che riguarda, oltre “il sapere e il saper fare”, il “saper essere”, ossia quella dimensione etico-morale che rende le persone consapevoli, attive, riflessive e responsabili nell’affrontare i problemi della vita, trovando risposte che aprano inediti orizzonti del prendersi cura di sé, degli altri, della natura e del mondo.

³⁹ V. Gheno, *Grammamanti. Immaginare futuri con le parole*, Torino, Einaudi, 2024, p. XVI.

⁴⁰ S. Maddock, D. Parkin, *Gender Cultures. Women’s Choices and Strategies at Work*, in “Women in Management Review”, 2, 1993, p. 6.

⁴¹ Cfr. E. Morin, *La sfida della complessità*, Firenze, Le Lettere, 2017.

⁴² Cfr. R.W. Connell, *Questioni di genere*, Bologna, il Mulino, 2011.

⁴³ L. Loiodice, *Riflessioni introduttive sul tema delle relazioni intergenere. Per una pedagogia dell’alleanza*, in I. Loiodice (a cura di), *Ripensare le relazioni intergenere. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne*, op. cit., p. 7.

⁴⁴ L. Brambilla, *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*, Roma, Carocci, 2023.

⁴⁵ Cfr. bell hooks, *La volontà di cambiare. Mascolinità e amore*, cit.

4. Per concludere: alcune riflessioni che guardano al futuro

Le premesse formali per implementare la formazione dei/delle docenti su questi temi non mancano. All'interno della "Strategia Nazionale per la Parità di Genere 2021-2026", ad esempio, viene caldeggiata la "formazione obbligatoria per insegnanti sulle tematiche di *gender mainstreaming* e stereotipi di genere, specialmente nelle materie STEM e ad alta segregazione"⁴⁶, e nella più recente Direttiva n. 83 del 24 novembre 2023 il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), con il supporto dell'INDIRE, "garantisce l'erogazione di specifici percorsi di formazione a favore dei docenti coinvolti nelle attività"⁴⁷ finalizzate a rafforzare la cultura del rispetto, l'educazione alle relazioni e il contrasto della violenza maschile sulle donne. Nonostante ciò, il passaggio dal "piano formale" a quello "sostanziale" fa ancora fatica a compiersi.

In questa situazione di (apparente) stallo, che tipo di contributo può dare la Pedagogia, e in particolare la Pedagogia di genere, per sostenere il cambiamento e formare docenti che sappiano interpretare le differenze come caratteristiche umane da valorizzare lungo tutto l'arco della vita?

In primo luogo, è di fondamentale importanza che i saperi di genere diventino un patrimonio culturale collettivo da alimentare e diffondere attraverso tutte le forme di educazione: formale, non formale, informale. La loro conoscenza critica consentirebbe di capire che i generi non sono dimensioni dell'esistenza umana statiche e immutabili, prefissate biologicamente ma in continuo divenire e che grazie a questa "plasticità", intesa in senso positivo, ciascuna persona può realizzarsi secondo le proprie inclinazioni, aspettative, desideri nell'ottica di una crescita libera da condizionamenti e da pregiudizi sessisti.

Imparare a leggere lo sviluppo umano e i fenomeni sociali facendo leva sulla categoria di genere, sarebbe utile ai/docenti, per riconoscere la struttura oppressiva insita nei sistemi educativi imposti dal patriarcato – ponendone in discussione i principi e i *dis*-valori – e di volgere lo sguardo a pratiche educative capaci di mettere i soggetti in ascolto e in dialogo, in un clima di apertura e di confronto non giudicante.

La Pedagogia di genere⁴⁸ può, quindi, offrire nuovi modelli relazionali, prefigurando scenari del vivere insieme in cui il "potere" non rappresenti una "forza" da esercitare (singolarmente o in gruppo) *su* qualcuno/a altro/a ma una "capacità" riconosciuta ad ogni persona di "affacciarsi

⁴⁶ Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le pari opportunità, *Strategia Nazionale per la Parità di Genere*, Roma, luglio 2021, in: https://www.pariopportunita.gov.it/media/2051/strategia_parita-_genere.pdf, consultato in data 14/02/2024.

⁴⁷ MIM, Direttiva n. 83 del 24 novembre 2023, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/7414469/Direttiva-n.+83+del+24+novembre+2023.pdf/069fdaaa-8206-9d7f-37d5-3caa14dd7bfc?version=1.0&t=1700842704740>, consultato in data 20/02/2024.

⁴⁸ Cfr. G. Burgio, A.G. Lopez (a cura di), *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

[...] al mondo esterno e [di] predisporre ad utilizzare al meglio [...] le proprie caratteristiche, risorse, potenzialità⁴⁹ rispettando i modi di essere degli altri soggetti.

Questo significa assegnare all'*empowerment* un ruolo centrale nei processi d'insegnamento-apprendimento che significa favorire "l'acquisizione di abiti mentali improntati alla *flessibilità* e all'*apertura mentale*, intesa, quest'ultima come capacità di liberarsi da quei pregiudizi che possono ostacolare la capacità di riflettere sul funzionamento del proprio pensiero"⁵⁰.

Qualche buon esempio è già in essere. Negli ultimi anni accademici, i saperi di genere sono entrati a far parte dei piani di studio di alcuni Corsi di Laurea, tra cui Scienze della Formazione Primaria. Condividere e allargare questa scelta a livello nazionale potrebbe diventare una svolta cruciale per preparare le/i future/i insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria a conferire al proprio *modus operandi* un'impostazione critico-riflessiva mediante cui progettare e attivare percorsi educativi inclusivi all'interno dei quali bambine e bambini possano godere delle stesse opportunità per diventare cittadine e cittadini che, in modo consapevole, ripudino ogni forma di violenza e intravedano nell'equità e nella responsabilità i presupposti per costruire nuove alleanze umane⁵¹.

6. Bibliografia di riferimento

Ali P., Rogers M.M., *Gender-Based Violence: A Comprehensive Guide*, Berlin, Springer, 2023.

Arendt H., *Sulla violenza*, Parma, Ugo Guanda Editore, 1996.

Baiocchi A., *La violenza non ha sesso. Alle radici della relazione malata*, Roma, Alpes Italia, 2019.

Baldacci M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

Baldacci M., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

Beltramini L., *La violenza di genere in adolescenza. Una guida per la prevenzione a scuola*, Roma, Carocci, 2020.

Biemmi I., *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*, Pisa, ETS, 2009.

Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*, Milano, Apogeo, 2011.

Bourdieu P., *Il dominio maschile*, Milano, Feltrinelli, 1998.

⁴⁹ M. Brusciaglioni, *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, Milano, FrancoAngeli, 2007, p. 18.

⁵⁰ A.G. Lopez, *Educare al cambiamento? È tutta una questione di potere*, in D. Dato, B. De Serio, A.G. Lopez, *Questioni di "potere". Strategie di empowerment per l'educazione al cambiamento*, Milano, FrancoAngeli, 2007, p. 36.

⁵¹ Cfr. J. Butler, *La forza della non violenza. Un vincolo etico-politico*, Milano, Nottetempo, 2020.

- Bradshaw J., *Creating Love. A New Way of Understanding Our Most Important Relationship*, New York, Random House USA Inc, 1994.
- Brambilla L., *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*, Roma, Carocci, 2023.
- Bruscaglioni M., *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, Milano, FrancoAngeli, 2007.
- Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, Cisanello Balsamo, Edizioni San Paolo, 1991.
- Burgio G. (a cura di), *Comprendere il bullismo femminile. Genere dinamiche relazionali, rappresentazioni*, Milano, FrancoAngeli, 2018.
- Burgio G., Lopez A.G. (a cura di), *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*, Milano, FrancoAngeli, 2023.
- Burgio G., *L'eteronormatività come orizzonte. Bullismo omofobico e maschilità in adolescenza*, in F. Dello Preite (a cura di), *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2019.
- Butler J., *La forza della non violenza. Un vincolo etico-politico*, Milano, Nottetempo, 2020.
- Cagnolati A., Pinto Minerva F., Olivieri S. (a cura di), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, Pisa, ETS, 2013.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- R.W. Connell, *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*, Stanford, Stanford University Press, 1987.
- Connell R.W., *Questioni di genere*, Bologna, il Mulino, 2011.
- Connell R.W., *Il genere preso sul serio. L'impatto dei corpi sessuati su lavoro, potere e percorsi di vita*, Milano, Feltrinelli, 2023.
- Consiglio d'Europa, *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica*, Istanbul, 11 maggio 2011.
- Costituzione della Repubblica Italiana, in: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:costituzione:1947-12-27!vig=>, consultato in data 21/02/2024.
- Dello Preite F. (a cura di), *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2019.
- Demozzi S. (a cura di), *Oltre gli stereotipi. Promuovere l'educazione al genere nell'infanzia*, Città di Castello (PG), Zeroseiup, 2023.
- Dewey J., *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, The Macmillan Company, 1916.
- Djamba Y.K., Kimuna S.R., *Gender-Based Violence. Perspectives from Africa, the Middle East, and India*, Berlin, Springer, 2015.
- Eurydice, *Differenze di genere nei risultati educativi: studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*, 2010, p. 26, in https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Gender_IT.pdf, consultato in data 14/02/2024.
- Farina F., Mura B., Sarti R., *Guardiamola in faccia. I mille volti della violenza di genere*, Urbino, Urbino University Press, 2020.

Gasparri L., *Diventare uomini. Relazioni maschili senza oppressioni*, Cagli (PU), Settenove, 2016.

Gheno V., *Grammamanti. Immaginare futuri con le parole*, Torino, Einaudi, 2024.

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

Gianini Belotti E., *Dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli, 1973.

Guerrini V., *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*, Pisa, ETS, 2017.

hooks b., *La volontà di cambiare. Mascolinità e amore*, Milano, il Saggiatore, 2022.

Humphreys C.J., Towl G.J., *Stopping Gender-Based Violence in Higher Education. Policy, Practice, and Partnerships*, New York, Routledge, 2023.

ISTAT, *La violenza contro le donne dentro e fuori la famiglia*, in https://www.istat.it/it/files/2015/06/Violenze_contro_le_donne.pdf, consultato in data 10/02/2024.

Legge n. 107 del 2015, *Riforma del sistema nazionale d'istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>, consultato in data 20/02/2024.

Liodice I. (a cura di), *Ripensare le relazioni intergenere. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne*, Bari, Progedit, 2020.

Liodice I., *Riflessioni introduttive sul tema delle relazioni intergenere. Per una pedagogia dell'alleanza*, in I. Liodice (a cura di), *Ripensare le relazioni intergenere. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne*, Bari, Progedit, 2020.

Lopez A.G. (a cura di), *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*, Pisa, ETS, 2017.

Lopez A.G., *Educare al cambiamento? È tutta una questione di potere*, in D. Dato, B. De Serio, A.G. Lopez, *Questioni di "potere". Strategie di empowerment per l'educazione al cambiamento*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

Maddock S., Parkin D., *Gender Cultures. Women's Choices and Strategies at Work*, in "Women in Management Review", n. 2, 1993.

Marzano M., *Papà, mamma e gender*, Novara, UTET, 2015.

Messerschmidt J.W., *Maschilità egemone. Formulazione e diffusione*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2022.

MIM, Direttiva n. 83 del 24 novembre 2023, in: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/7414469/Direttiva+n.+83+del+24+novembre+2023.pdf/069fdaaa-8206-9d7f-37d5-3caa14dd7bfc?version=1.0&t=1700842704740>, consultato in data 20/02/2024.

Morin E., *La sfida della complessità*, Firenze, Le Lettere, 2017.

Norwood R., *Women Who Love Too Much*, New York, Pocket Books, 1985.

Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2014.

Nussbaum M.C., *Orgoglio tossico. Abusi sessuali e gerarchie di potere*, Milano, il Saggiatore, 2023.

ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, New York, 2015, in: <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>, consultato in data 20/02/2024.

Petillo A.D.J., Hlavka H.R., *Researching Gender-Based Violence: Embodied and Intersectional Approaches*, New York, New York University Press, 2022.

Pinto Minerva, *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, 2013.

Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le pari opportunità, *Strategia Nazionale per la Parità di Genere*, Roma, luglio 2021, in https://www.pariopportunita.gov.it/media/2051/strategia_parita_genere.pdf, consultato in data 14/02/2024.

Romito P., Feresin M., *Le molestie sessuali. Riconoscerle, combatterle, prevenirle*, Roma, Carocci, 2019.

Romito P., Pellegrini M., Saurel-Cubizilles M-J, *Pensare la violenza contro le donne. Una ricerca al tempo del Covid*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2021.

Sen A., *Identità e violenza*, Roma-Bari, Laterza, 2008.

Tronto J.C., *Who cares? How to Reshape a Democratic Politics*, New York, Cornell University Press, 2015.

Ulivieri S., *Educare al femminile*, Pisa, ETS, 1995.

Ulivieri S. (a cura di), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1996.

Ulivieri S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano, Guerini, 2007.

Ulivieri S. (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

Weil S., *Il libro del potere*, Milano, Chiarelettere, 2016.

Data di ricezione dell'articolo: 26 febbraio 2024

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 21 marzo e 15 aprile 2024

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 27 aprile 2024