

Contro la normalizzazione delle identità dissidenti: riflessioni pedagogiche a partire dalla *neuroqueerness*

di Chiara Borelli, Eleonora Marocchini, Mariangela Scarpini*

Riassunto

Il presente contributo intende muoversi tra il passato e il presente delle pratiche di cura per mettere in luce alcuni nodi problematici legati a consuetudini educative violente volte alla normalizzazione delle identità e dei corpi di coloro che divergono dalla normalità statistica e dai canoni di ciò che viene considerato accettabile o consono in un dato contesto. Si sceglie di focalizzarsi in particolar modo sulla storia e sulle esperienze di persone neurodivergenti e di persone queer, due gruppi sociali marginalizzati a vari livelli, e sull'intersezione storica e concettuale delle pratiche rieducative violente che entrambi i gruppi hanno subito e continuano a subire, sia separatamente che nella loro intersezione (identità neuroqueer).

Con la consapevolezza che l'intento normalizzante e di inquadramento all'interno di canoni prestabiliti – che spesso sfocia in pratiche più o meno esplicitamente violente, inquadrabili all'interno della pedagogia nera – si applichi anche a molteplici altre categorie di persone, l'affondo su identità neurodivergenti e su identità queer funge da esempio emblematico che intende invitare a una riflessione e a una profonda messa in discussione delle finalità della pedagogia e delle pratiche educative e di cura, evidenziando e problematizzando anche le questioni di potere al loro interno.

Parole chiave: pedagogia nera, queer, neurodiversità, neurodivergente, inclusione

* Dott.ssa Chiara Borelli, PhD, Assegnista di ricerca, Università di Bologna.

Dott.ssa Eleonora Marocchini, PhD, ricercatrice indipendente, Social Sciences Unit, Institute for Globally Distributed Open Research and Education (IGDORE).

Dott.ssa Mariangela Scarpini, PhD, Ricercatrice RTD-A, Università di Parma.

Counteracting the normalization of dissident identities: Pedagogical reflections emerging from *neuroqueerness*

Abstract

The aim of the paper is to explore the past and the present of education and care practices in order to highlight some issues related to violent educational habits aimed at normalizing the identities and bodies of those who deviate from statistical normality and from what is considered acceptable or appropriate in a given context. The focus is on the history and experiences of neurodivergent people and queer people, two marginalized social groups, and on the historical and conceptual intersection of violent re-educational practices that both groups have been subjected to, both separately and in their intersection (neuroqueer identities).

Even though the aim to normalize and shape according to certain standards – which often results in more or less explicitly violent practices that can be framed within the so-called “Black Pedagogy” – applies to many other categories of people as well, the analysis on neurodivergent and queer experiences serves as an emblematic example intended to activate reflection and deep questioning on the purposes of pedagogy and of care and education practices, while also highlighting and problematizing issues of power in the field.

Keywords: “Black Pedagogy”, queer, neurodiversity, neurodivergent, inclusion

First submission: 15/03/2024, *accepted:* 23/06/2024

Introduzione

Il contributo¹ ha lo scopo di riflettere su come le pratiche educative e di cura violente siano purtroppo ancora incredibilmente attuali, specie nei confronti delle identità marginalizzate, anche se in forme più subdole e meno evidenti rispetto al passato: partire dall’ascolto di chi è ai margini e at-

¹ Il contributo è frutto del lavoro congiunto di tre ricercatrici. Nello specifico, la Dott.ssa M. Scarpini ha curato il paragrafo “Sulla strada - ancora da percorrere - per passare dalla pedagogia nera all’educazione al possibile”; la Dott.ssa E. Marocchini il paragrafo “Sull’esistenza, patologizzazione e normalizzazione delle esperienze e identità queer, neurodivergenti e neuroqueer”; la Dott.ssa C. Borelli i paragrafi “Introduzione” e “Dall’(auto)critica di pratiche educative violente e normalizzanti alla riflessione su possibili direzioni”.

tuare pratiche di riflessività e autocritica costruttiva risultano passaggi imprescindibili per qualunque buona teoria e pratica di ricerca e di cura che intenda accompagnare verso un'apertura al possibile.

La riflessione si apre nel primo paragrafo con un affondo sulla pedagogia nera nelle sue diverse forme, e sulla necessità di passare ad una educazione al possibile che mantenga la sua coerenza anche nelle pieghe più nascoste e implicite delle pratiche educative.

Indossando un paio di lenti differenti – ossia quelle dei Queer Studies, dei Critical Autism Studies e dei Neurodiversity Studies – nel secondo paragrafo si approfondiscono la storia e l'attualità delle pratiche educative e di cura verso le persone queer e le persone neurodivergenti, osservandone gli intrecci e le intersezioni.

L'elaborato si conclude nell'ultimo paragrafo con una riflessione sulle contraddizioni della pedagogia e delle pratiche educative, portando esempi concreti di normalizzazione violenta delle identità dissidenti, e auspicando ad un processo di presa di coscienza e di autocritica da parte di tutte e tutti noi in quanto possibili oppressori e oppressore.

Consapevoli dell'importanza del posizionamento, preme sottolineare due aspetti riguardanti le autrici del presente contributo: da un lato, si evidenzia la diversità dei loro background formativi ed esperienziali, che in questa sede rappresenta un punto di forza a testimonianza del tentativo di superare rigide suddivisioni disciplinari; dall'altro lato, si sottolinea che le autrici si riconoscono nel femminismo intersezionale e che il loro lavoro di ricerca include un esercizio di riflessività anche a partire dalla loro appartenenza a categorie variamente marginalizzate.

Sulla strada - ancora da percorrere - per passare dalla pedagogia nera all'educazione al possibile

Quando la pedagogia è nera

Alla parola *educazione* sono associate molteplici definizioni. Alcune di queste, non di rado, hanno le sembianze di giustificazioni a subdole forme di violenza (fisica e non solo), spesso non riconosciute e ritenute quanto più congrue, utili, efficaci. *Educazione*, infatti, è una parola delicata che si ammala facilmente, apostrofa Margherita Zoebeli (cfr. De Maria, 2015): è necessario e urgente avere cura del valore della parola *educazione* che frequentemente assume connotati paradossalmente molto distanti dall'accompagnare nella crescita globale, armonica e integrata.

Ciò è quantomai evidente se si prendono in considerazione molti degli approcci all'infanzia che hanno caratterizzato la storia dell'educazione:

L'ostinazione si manifesta sin dalla prima infanzia come un espediente naturale, non appena i bambini sono in grado di fare capire a gesti i loro desideri [...] Ma se i genitori sono così fortunati da eliminare sin dall'inizio l'ostinazione mediante severi rimproveri e con l'uso della verga, otterranno così bambini obbedienti, docili e buoni, cui in seguito sarà facile impartire una buona educazione (Sulzer, 1748, cit. in Rutschky, 2015, p. 173).

Secondo questa traiettoria, il male peggiore che un bambino possa contrarre è la caparbietà, da annientare con ogni mezzo. Ma cosa si intende, secondo Sulzer, per caparbietà, se non la manifestazione delle proprie volontà e dei propri desideri e la tensione alla loro realizzazione? L'obiettivo esplicito, quindi, coincide con l'intento di privarlo della propria volontà.

Queste idee sono in linea con un preciso periodo storico e una regione del mondo per certi aspetti lontani dal nostro, essendo indicazioni che descrivono la cultura dominante della Germania del XVIII secolo. Tuttavia, la medesima idea di infanzia che soggiace come qualcosa da correggere, meglio se attraverso punizioni di vario tipo, sembra purtroppo ancora attuale.

La *pedagogia nera* di ieri e di oggi testimonia una postura educativa orientata ad *addestrare* a rispettare il potere, più che a educare. Con *pedagogia nera* si fa riferimento a una serie di comportamenti e atteggiamenti messi in campo dal mondo adulto nei confronti dei bambini e delle bambine rispondenti a diverse caratteristiche costanti, tra cui:

- essere improntati a una qualche forma di violenza (fisica, psicologica o entrambe);
- non essere riconducibili tanto a ignoranza e inconsapevolezza, quanto alla rivendicazione di teorie ritenute “pedagogiche”;
- essere tesi a curvare la volontà del soggetto, a omologare la sua originalità.

La pedagogia nera supporta un prototipo educativo denso di violente punizioni considerate legittime, anche se non necessariamente legittimate. Le punizioni sono considerate veri e propri strumenti educativi all'interno di questo paradigma e si ritiene che corrano in “aiuto preventivo” dei bambini e delle bambine vittime di loro stessi e della loro natura, che conduce – senza speranza di redenzione – alla devianza. In periodi storici anche poco lontani dal nostro, l'uso della verga e di altre punizioni corporali non solo è concesso, ma anche caldeggiato per un bene superiore: l'ubbidienza, intesa come l'eseguire di buon grado ciò che viene comandato; l'astenersi, sempre di buon grado, dalle azioni che vengono proibite e il mostrare contentezza

delle decisioni prese dagli adulti. La punizione è così considerata l'unico metodo efficace per trasmettere messaggi chiari, in fondo, nella misura in cui il bambino viene considerato *deficiente* (mancante), incompetente, inetto, immaturo, non ancora formato.

La *pedagogia nera* sembra non aver abbandonato mai l'attualità: se il riferimento alle punizioni corporali sembra rappresentarla come qualcosa di estremo, raro e lontano dal qui ed ora sia nel tempo che nello spazio, ciò che risulta maggiormente preoccupante è, invece, il suo profondo radicamento anche in pratiche che si tende a considerare tutto sommato normali, ordinarie. Come sottolinea Filograsso (2012), si tende ad associare all'espressione *pedagogia nera* immagini di degrado fisico e morale, di marginalità estrema e di violenza gratuita perpetrata nelle diverse latitudini ai danni dell'infanzia per il fatto stesso di essere bambini e bambine, mancando tuttavia di riconoscere che questo concetto comprenda anche tutti quegli atteggiamenti repressivi e violenti insiti nelle pratiche ordinarie esplicite ed implicite, che spesso vengono normalizzati quando non addirittura giustificati o ritenuti pedagogicamente sensati ed efficaci².

L'esito è un apparente adattamento, un'impressione di malleabilità [...] Il bambino a cui è negata un'esperienza di accettazione totale, sempre sospeso all'approvazione altrui e ricattabile per il suo inestinguibile desiderio dell'altro, rinuncerà a integrare nella sua personalità la parte più vitale del suo vero sé (Beseghi, 1990, p. 185).

Nelle sue forme meno esplicitamente brutali, pedagogia nera è, infatti, anche il tentativo di *plasmare* i soggetti di cui ci si prende cura per imprimere una determinata curvatura al loro sviluppo, restringendone drasticamente le possibilità di espressione di sé e l'orizzonte esistenziale. Ci si arroga il diritto a spersonalizzare l'infanzia in quanto si esercita un potere su di essa, senza riconoscerla nelle sue peculiarità, bisogni e potenzialità specifiche:

Il bambino come personalità importante in sé stessa – e che ha bisogni diversi dall'adulto da soddisfare, per raggiungere le altissime finalità della vita – non fu

² «Domandai a un maestro come fosse possibile che i bambini gli obbedissero senza ricever busse. Lui mi rispose: 'Cerco di persuadere i miei allievi, con ogni mio comportamento, che nei loro confronti sono animato da buone intenzioni e mostro loro, con l'aiuto di esempi e di parabole, che a non obbedirmi fanno semplicemente il loro danno. [...]'. Se poi succede che un ragazzo abbia meritato una punizione, lo faccio sedere in fondo all'aula, non lo interrogo, non lo lascio leggere ad alta voce; in breve, mi comporto come se non esistesse. Questo trattamento è in genere talmente doloroso per i bambini da far versare calde lacrime a coloro che sono puniti'» (Salzmann, cit. in Rutschky, 2015, p. 392).

mai considerato. Egli fu visto come un essere debole aiutato dall'adulto: non mai come una personalità umana senza diritti, oppressa dall'adulto (Montessori, 2010, p. 12).

In direzione di differenza: orizzonti di possibilità

Queste premesse relative alla pedagogia nera nelle sue diverse forme valgono per l'infanzia, così come per tutte le altre categorie oppresse e, forse, in maniera ancor più violenta verso quelle persone e quei gruppi sociali ritenuti non solo in una condizione di "minorità", ma addirittura "devianti" rispetto alle norme di un dato contesto socio-culturale. Come si leggerà nei prossimi paragrafi, arricchiti da contributi disciplinari differenti, le pratiche educative, rieducative e di cura nei confronti di chi viene visto come "bizzarro"³ o talvolta anche "pericoloso" hanno assunto e continuano ad assumere toni pedagogici particolarmente (o)scuri.

Ed è proprio in queste situazioni che appare evidente come l'educazione contraddica la propria finalità di liberazione esistenziale e di apertura di possibilità, come Montessori stessa auspicava: "La concezione di libertà che deve ispirare la pedagogia è invece universale: è la liberazione della vita repressa da infiniti ostacoli che si oppongono al suo sviluppo armonico, organico e spirituale" (Montessori, 2007, p. 10).

Per dirla con Bertin (1984), occorre educare in *direzione di differenza*, la più creativa, originale... la più *demonica* possibile!

[Un orientamento] proteso a configurarsi non semplicemente in funzione dell'adattamento alla realtà presente, ma anche (ed anzi prevalentemente) in funzione di un "possibile" ipotizzabile dall'immaginazione, effettuabile mediante l'intelligenza e concretabile in un processo incessante di costruzione e decostruzione dell'esperienza in cui il soggetto (singolo o collettivo) è storicamente inserito e, ovviamente, proiettato al futuro (Bertin & Contini, 2004, p. 148).

Tendere alla differenza non è rinnegare i condizionamenti o la propria condizione data, è partire da ciò che è imm modificabile, precostituito, ma non fermarsi lì; è stare nello scarto tra la condizione data e il possibile realizzabile. È superarlo, quello scarto.

L'educazione si insinua lì, in direzione di differenza, si aggrappa alla direzione più che alla meta e la direzione diventa l'obiettivo stesso verso cui tendere, verso cui tenere lo sguardo; è la traccia, il progetto di un percorso

³ Il termine "bizzarro" è qui inserito volutamente come scelta lessicale vicina all'inglese "queer", nel cui merito si entrerà nei prossimi paragrafi.

mai uguale a sé stesso “in direzione di differenza”, appunto, e come diritto del soggetto di percepire e compiere passi verso il possibile realizzabile.

L’educazione in direzione di differenza diviene orientamento per l’educazione alla “progettazione esistenziale” (Bertin, Contini, 2004). Per progettualità esistenziale si intende il riconoscimento della responsabilità che la persona ha verso sé stessa e verso la propria vita. Non è un processo innocuo o semplice: implica che si elaborino obiettivi propri e che si perseguano percorsi emancipativi; che ci si confronti con la problematicità all’interno del campo del possibile.

Com’è, dunque, possibile garantire agli educandi e alle educande una progettazione esistenziale libera e aperta se non si permette loro di esplorare e di esprimere la propria identità, forzando invece un processo di normalizzazione che prevede l’amputazione simbolica delle particolarità di ciascuno, spingendo al conformismo e all’omologazione, reprimendo eventuali devianze che si suppone minino l’“ordine stabilito” o mettano in discussione le presunte certezze di chi educa?

A tal proposito, Contini ribadisce l’importanza di far emergere e lasciar fiorire le peculiarità individuali: va riconosciuto il

diritto del soggetto a non essere considerato elemento indistinto di un pluralismo informe – il granello in un mucchio di sabbia – ma come potenziale portatore di trascendenza esistenziale, di una volontà lucida e audace di sfidare il mare, sconfinato e tumultuoso ma aperto alla speranza del possibile (2009, p. 38).

Affinché la pedagogia muova realmente in direzione di differenza, occorre una postura di costante riflessività e messa in discussione delle teorie e pratiche dell’*attuale*, per tendere costantemente verso l’*inattuale*, affinché si possa ampliare l’orizzonte di possibilità per tutte le persone, nessuno escluso.

Sull’esistenza, patologizzazione e normalizzazione delle esperienze e identità queer, neurodivergenti e neuroqueer

Queer, queering e neuroqueer(ing)

Il termine *queer*, che letteralmente significa “bizzarro”, “strano”, è stato inizialmente utilizzato come insulto alle persone omosessuali e trans, e successivamente rivendicato con orgoglio dalla comunità LGBTQIA+. Può essere oggi utilizzato con molteplici significati:

- come forma specifica di identità di genere (e per questo occupa un posto preciso all'interno dell'acronimo);
- come termine ombrello per riferirsi alle soggettività appartenenti all'intera comunità LGBTQIA+, talvolta con lo scopo di non specificare quale o quali, talvolta con lo scopo di comunicare che la propria identità non è realmente definibile in una specifica lettera o esperienza specifica;
- come verbo per indicare il sovvertimento dell'ordine di un sistema, come si vedrà nella conclusione del presente paragrafo.

In questo articolo, verrà utilizzato soprattutto nella seconda e terza accezione, ossia come termine ombrello che comprende le identità lesbiche, gay, bisessuali, queer, intersessuali, asessuali e altre identità o orientamenti affettivo-sessuali considerati non conformi (Kolker et al., 2020) e come modello teorico nato in contesto accademico per rompere i confini disciplinari dei Gay Studies e dei Lesbian Studies (Jagose, 1996). L'indefinitezza di queste possibili definizioni non è solo il frutto della relativa giovinezza dei Queer Studies, ma è proprio una caratteristica distintiva e costitutiva degli Studies e della queerness stessa: in ambito accademico, *“to queer something”* significa sovvertire l'ordine previsto di quel qualcosa o analizzare un fenomeno che lo faccia, investigando i rapporti di potere, di genere e sessualità, così come i concetti di normalità e devianza, di appartenenza e rifiuto (Jagose, 1996; Dilley, 1999). Il concetto di *“queerness as doing”*, queerness come azione, è proposto principalmente da persone queer che abitano l'ambito accademico interrogandosi su cosa significhi occupare contemporaneamente sia posizioni marginalizzate e oppresse sia gradi di privilegio nel proprio contesto sociale (Cisneros et al., 2022).

Uno dei punti fondanti e rivoluzionari delle teorie queer è il concetto di genere come performance: secondo Butler (1990/1999; 2011) il genere non è espressione di una realtà individuale ma una performance sociale reiterata; si impara a performare il proprio genere secondo “le norme” di genere binario e di come i due generi imposti dalla società dovrebbero interagire tra di loro. In questo senso i generi sono eteronormati, secondo un ampio paradigma pervasivo e dominante. Questo elemento è centrale anche nell'esperienza neuroqueer.

Per comprendere l'esperienza neuroqueer occorre fare un passo indietro e introdurre il concetto di neurodiversità, che oltre a essere un concetto è anche un movimento (per la biodiversità neurologica) e un paradigma (alternativo al paradigma della patologia proposto dal modello medico – ma anche del modello bio-psico-sociale).

Il concetto di neurodiversità definisce un fatto: l'infinita variabilità dei cervelli: di fatto è il corrispettivo neurologico della biodiversità, include qualunque cervello. Da questo concetto, sorto dal basso delle comunità au-

tistiche che si riunivano online negli anni '90 e riassunto formalmente con il conio della parola “neurodiversità” da parte di Judy Singer e Harvey Blume nel 1998 (Botha et al., 2024) è sorto negli anni anche un vero e proprio paradigma: laddove la scienza medica individua cervelli “normali” e “sani” e non (da individuare in base a deficit osservabili per confronto con la popolazione, appunto, “normale”), il paradigma della neurodiversità si oppone e descrive un cambio di prospettiva (Walker, 2021). Il paradigma poggia su tre pilastri principali: (1) la neurodiversità, o diversità tra le menti, è una forma naturale, sana e valida di diversità umana, ovvero è un fatto, non necessariamente patologico, di per sé neutrale; (2) non c'è un tipo di mente umana “normale” o “giusta”, come non c'è un'etnia, un genere o una cultura “normale” o “giusta”; (3) le dinamiche sociali che si creano sulla neurodiversità si creano anche su altri aspetti della diversità: culturale, di genere, di razzializzazione, di orientamento sessuale. In tutti questi aspetti si osserva infatti uno squilibrio di potere sociale, e dunque la presenza di dinamiche di privilegio e oppressione.

Il paradigma della neurodiversità non nega che esistano menti o cervelli che deviano più significativamente di altri dalla tipicità, ma rifiuta l'uso normativo di questa valutazione statistica, che di per sé dovrebbe essere descrittiva. La statistica nel tempo si è fatta strumento di un sistema normativo: com'è accaduto alle soggettività queer, che – pur subendola – sfuggono all'etero-cis-normatività, le soggettività neurodivergenti risultano oppresse e divergenti dalla neuro-normatività. La neuro-normatività prevede appunto la neurotipicità come norma: in questo senso, la neurotipicità non è più solo un dato di fatto statistico ma risulta costruita socialmente, e imposta a chiunque fin dall'infanzia, allo stesso modo in cui lo è il binarismo di genere eteronormato. Inoltre, è importante ricordare che la neurotipicità corrisponde, sì, a un dato statistico, ma questo dato contiene in sé un'estrema variabilità individuale – tale che anche persone neurotipiche possono soffrire dell'imposizione neuronormativa, così come persone eterosessuali e cisgender possono soffrire alcuni specifici aspetti dell'etero-cis-normatività.

Perfino la valutazione dell'intersezione tra queste esperienze e identità è affidata a modalità normative e oppressive: gli studi sulle persone neurodivergenti e queer sono spesso pensati come studi “epidemiologici”, che non si chiedono, per esempio “quante persone neurodivergenti sono trans”, ma “quante persone con una diagnosi di autismo hanno anche diagnosi di disforia di genere”, studiando di fatto l'utenza dei servizi, cui si accede tramite diagnosi (o per intraprendere un percorso diagnostico).

Questo genere di studi riporta di solito numeri più elevati di persone queer tra le persone neurodivergenti, e, viceversa, numeri più elevati di persone neurodivergenti tra le persone queer rispetto ai numeri che osserviamo

nella popolazione generale (Thrower et al., 2020; Warrier et al., 2020). Tuttavia, questi studi “epidemiologici” soffrono di notevoli limitazioni: in primis, non tutte le persone trans* provano disforia e non tutte le persone neurodivergenti hanno (la volontà o la possibilità di intraprendere un percorso che esiti in) una diagnosi che descriva nel dettaglio in che modo divergano da un punto di vista neuropsicologico; secondariamente, non tutte le persone che provano disforia o ricevono diagnosi specifiche si rivolgono poi a cliniche specifiche e vengono registrate; infine, questi studi lasciano completamente da parte la riflessione emersa tanto nei Queer Studies quanto nei Disability e i Neurodiversity Studies su come il contesto sociale influisca sulla marginalizzazione di queste esperienze e identità, e sul (neuro)queering come pensiero e pratica dirompente, che può essere di grande interesse per la comunità accademica, ma, soprattutto, di grande sollievo per le persone che possono identificarsi come neuroqueer.

Problematicità nella lettura e nel trattamento delle esperienze e identità queer, neurodivergenti e neuroqueer

La distanza tra le riflessioni degli Studies e il trattamento clinico (su cui troppo spesso si sono basati gli approcci educativi) per quanto riguarda le persone queer e neurodivergenti risulta particolarmente evidente assumendo una prospettiva storica: per quanto sia un tema che raramente attraversa gli spazi clinici ed educativi, è nota la radice comune delle terapie comportamentali pensate per estinguere fin dall’infanzia i “comportamenti femminili” in persone assegnate al genere maschile e quelle pensate per estinguere i “comportamenti problema” nelle persone autistiche. Entrambi questi filoni sono infatti originati dal lavoro di Ivar Lovaas e George Rekers tra gli anni ’60 e ’70 (Pyne, 2020), e condividono i metodi, gli assunti e gli obiettivi di base: rendere le persone da sottoporre al trattamento “indistinguibili” dalle altre, ovvero, potremmo dire, “normalizzarle”. Per quanto riguarda le seconde, poi, Lovaas sosteneva che quando lavori con l’autismo, “parti praticamente da zero”: “hai una persona, in senso fisico – hanno i capelli, un naso e una bocca – ma non sono persone in senso psicologico (...) hai i materiali grezzi, ma devi costruire la persona” (Chance, 1974).

Questo lavoro di “costruzione della persona” e in senso più generale di “estinzione dei comportamenti” è stato gravemente criticato per quanto riguarda le terapie rivolte a persone omosessuali e queer, definite poi terapie “riparative” o “di conversione”. Queste terapie sono oggi bandite in molti paesi e in molti altri le società e gli organi di area psicologica e psichiatrica si sono espressi negativamente (Pyne, 2020) sull’utilizzo non solo delle loro forme originarie ma anche di ogni altra terapia che abbia lo stesso scopo

(nonostante ci sia ancora chi nella propria pratica clinica tenda a mettere in dubbio, ricercare le cause, o tentare di suggerire alternative a orientamenti non eterosessuali e identità di genere non cisgender).

Per quanto riguarda le terapie per l'autismo, invece, l'Applied Behavior Analysis (ABA) emersa dalle proposte di Lovaas e Rekers, passata attraverso varie evoluzioni e "generazioni", domina ancora oggi le linee guida nazionali e internazionali come intervento "*evidence-based*" per il trattamento dell'autismo e riceve ogni anno centinaia di milioni di finanziamenti (Pyne, 2020), nonostante una parte importante della comunità autistica adulta si esprima da tempo in contrasto a queste terapie definendole abusanti (o terapie riparative per tentare inutilmente di convertire in neurotipiche le persone autistiche) – e anche parte della comunità clinica inizia a sollevare dubbi sulla necessità di correggere sistematicamente elementi chiave del funzionamento autistico (Leaf et al., 2022; Shkedy et al., 2021).

Uno status ancora più ambiguo, e conseguentemente più soggetto a potenziali trattamenti normalizzanti rispetto a quanto avviene oggi per l'omosessualità, tocca all'identità trans: da quando non è più diagnosticata come disturbo ma individuata clinicamente in base alla Disforia (DSM-V, 2013) o Incongruenza (ICD-11, 2018-2022) di Genere, il livello di patologizzazione dell'identità trans è notevolmente diminuito sulla carta, ma molti approcci terapeutici ancora diffusi possono comunque rientrare nel concetto di "terapia riparativa", anche senza contare l'immenso dibattito sui percorsi di affermazione di genere soprattutto in età evolutiva (Ashley, 2022). Anche nella migliore delle situazioni terapeutiche, tuttavia, laddove con terapia si intenda soprattutto cura della persona e non guarigione da un'ipotetica malattia, il supporto terapeutico e giuridico ingabbia le persone trans in una nuova norma: l'affermazione di genere, in Italia come in molti altri paesi, non prevede alternative queer e non binarie a una transizione lineare da un genere binario all'altro.

Questa rigidità interpretativa delle esperienze e identità queer e neurodivergenti appare come un'appendice necessaria alla normatività intrinseca alla maggioranza della ricerca clinica, che può raggiungere, talvolta, picchi di disumanizzazione dell'utenza che gli Studies attribuiscono alla discrepanza tra la visione di chi si trova nella posizione di produrre conoscenza su un determinato gruppo marginalizzato e quella di quel gruppo.

Prendiamo, di nuovo, l'esempio dell'autismo: molto a lungo, e ancora oggi, un elemento chiave della condizione è considerato il deficit di teoria della mente, la capacità di inferire stati mentali e intenzioni, comunicative e non, delle altre persone. Non solo questa difficoltà è spesso fraintesa in termini di generica mancanza di empatia emotiva, ed è praticamente sempre testata sulla comprensione autistica di persone neurotipiche e quasi mai vi-

ceversa (mentre invece risulta anch'essa carente, cfr. Marocchini, 2023), ma entrambe queste funzioni cognitive vengono generalmente presentate come abilità fondanti della nostra umanità – disumanizzando, così, chi ne risulterebbe carente. In contesto scientifico, clinico ed educativo, creare standard rigidi cui chiunque dovrebbe aderire comporta delimitare un quadro epistemologico in cui quello sarà il paragone costante, esercitando un'ingiustizia epistemica, ovvero un'asimmetria di potere tra il gruppo dominante che impone il proprio paradigma interpretativo sulla conoscenza, lo studio e il trattamento dell'esperienza dei gruppi marginalizzati (Fricker, 2007). Questo approccio sembra ignorare il posizionamento di chi fa ricerca e implementa gli interventi, e come le loro caratteristiche influenzeranno il loro lavoro, nonché l'importanza di un punto di vista situato che guardi all'esperienza di un dato gruppo dall'interno (per approfondire, si veda Marocchini, 2024). Se, per esempio, parti importanti delle comunità autistiche si oppongono al consenso accademico su interventi come ABA, di che evidenze parliamo, quando parliamo di interventi “*evidence-based*”? Se misuriamo l'efficacia di un intervento terapeutico o educativo in base alla possibilità da parte di chi la misura di non individuare più comportamenti percepiti da loro come “problema”, quanto siamo davvero distanti da quelle origini, da quei tentativi di “conversione”? E quanto, invece, dal *queering* auspicato dalle comunità?

Dall'(auto)critica di pratiche educative violente e normalizzanti alla riflessione su possibili direzioni

Pratiche educative da mettere in discussione

Alla luce di quanto espresso fin qui circa l'intersezione (sia dal punto di vista storico che concettuale) tra abilismo e eterosessismo nelle pratiche di cura, l'intento ultimo del presente contributo è invitare i contesti educativi e di ricerca pedagogica ad un processo di autoanalisi volto a mettere in luce e denunciare gli atteggiamenti e le pratiche violente (specialmente quelle implicite e meno visibili) che vengono attuate sulle persone queer, neurodivergenti e neuroqueer, così come su tutte le altre identità marginalizzate; è solo sulla base di una decisa autocritica costruttiva, infatti, che si possono successivamente delineare possibili direzioni per tendere ad un approccio che sia davvero di educazione al possibile (Bertin, Contini, 2009).

Nell'idea di contribuire ad attivare un processo condiviso di riflessività e autocritica, scelgo di utilizzare la prima persona per raccontare alcune vi-

cende della mia vita professionale: la materialità dell'esperienza educativa (Ferrante, 2015), infatti, apporta un contributo imprescindibile all'elaborazione delle riflessioni teoriche.

Nel mio primo anno di lavoro (più di dieci anni fa), ricopro il ruolo di insegnante di sostegno all'interno di una scuola dell'infanzia, in supporto in particolare ad una bambina autistica⁴ di tre anni. Essendo alle prime armi, mi sono affidata ai testi studiati e ai consigli di neuropsichiatra e terapisti: uno degli obiettivi primari stabiliti era lo sviluppo del contatto oculare. Seguendo i suggerimenti dei professionisti della salute e le tecniche studiate, con i pochi materiali a disposizione ho ideato un'attività per perseguire questo obiettivo: giocavamo a Memory, ma io le davo le carte, una alla volta, solo se lei prima mi guardava negli occhi. L'attività ha raggiunto l'obiettivo prefissato e F. ha imparato a guardare negli occhi (o, meglio, ha appreso che in questa società il contatto oculare è richiesto per interagire con gli altri). Ma a quale prezzo? Ricordo molto bene i suoi pianti durante quell'esperienza, che certamente mi commuovevano, ma non mi convincevano a modificare la richiesta poiché sentivo di agire "per un bene superiore", come se il fine giustificasse i mezzi (senza contare che anche la scelta di questo fine è assolutamente discutibile, se si approfondiscono le peculiarità sensoriali e le modalità comunicative differenti delle persone neuroatipiche: cfr. Korkiakangas, 2018). Il fine, per quanto ritenuto "buono", di insegnare una convenzione sociale non può giustificare una tale violenza.

Il secondo episodio – seppur apparentemente meno grave – non è meno significativo dal punto di vista della riflessione su quanto incisive possano essere le semplici pratiche ordinarie e in quali modalità sottili si inseriscano negli orizzonti di possibilità di educandi e educande andandoli a limitare. In una scuola primaria, ho assistito a un'attività piuttosto ordinaria, ossia la consegna ad una classe seconda di realizzare delle maschere di Carnevale. Il compito, però, viene diversificato per genere: i maschi devono disegnare e decorare le loro maschere con motivi rigorosamente geometrici, mentre le femmine sono invitate a realizzare delle maschere "fashion" (questa è stata la parola utilizzata per spiegare il compito, supportata visivamente da alcuni esempi di maschere con ghirigori vari). Non solo: quando alcuni bambini hanno chiesto di poter decorare le maschere a piacere, indipendentemente dalle indicazioni suddivise per genere, la risposta è stata: no. Dunque, non solo vi è stata a monte una suddivisione netta tesa a esplicitare i confini circa cosa fosse ritenuto appropriato e accettabile per un genere e per l'altro,

⁴Come anche nelle sezioni precedenti del presente contributo, si sceglie intenzionalmente di utilizzare la forma "*identity first*" (persone autistiche), invece di quella "*person first*" (persone con autismo), poiché sembra più apprezzata dalla maggioranza delle persone autistiche (Botha et al., 2023).

ma nel momento in cui le individualità hanno provato a ribellarsi alla regola imposta vi è stato addirittura il veto di uscire da quei confini. Nonostante questo episodio sia solo una piccola goccia in un mare educativo purtroppo profondamente intriso di trasmissione di stereotipi di genere (tema approfondito da diverse ricercatrici, tra cui: Abbatecola & Stagi, 2017; Biemmi, 2017; Biemmi & Leonelli, 2017; Biemmi & Mapelli, 2023; Demozzi, 2023; Giannini Belotti, 1973; Ghigi, 2023; Lipperini, 2008), che si concretizza in piccoli gesti inconsapevoli così come in esplicite prese di posizione, questo esempio testimonia la rappresentazione binaria e rigida che tuttora pervade i contesti educativi, e che non permette a chi non si sente bene dentro a quelle “gabbie di genere” (Biemmi & Leonelli, 2017) di pensare per sé un presente e un futuro altro, sia dal punto di vista dell’identità di genere, che dei ruoli di genere, che dell’orientamento sessuale. Come si può articolare liberamente la propria progettazione esistenziale in un contesto in cui i limiti a ciò che è concesso immaginare e fare sono così rigidi? In cui il confine tra normale e anormale fa così tanta paura?

Riflessioni e possibili direzioni

Le riflessioni che scaturiscono da questi piccoli frammenti di vita vissuta sono molteplici. Un primo tema riguarda la necessità di problematizzare il concetto di normalità, che – per i motivi spiegati in precedenza – assume troppo spesso connotazioni normative, traducendosi in regole sociali e prescrizioni di comportamento, e talvolta in vere e proprie leggi.

Dallo *ius corrigendi* (cfr. Borruso, 2014) che è rimasto in vigore fino a poco più di cinquant’anni fa dando il compito ai padri di famiglia di “educare” moglie e figli con l’uso della forza, alle linee guida sui trattamenti per le persone autistiche del 2011 che propongono come approccio terapeutico preferenziale l’utilizzo tecniche finalizzate alla normalizzazione della persona divergente⁵, si nota come – sulla base di una determinata idea di normalità – la legge abbia avallato e continui ad avallare pratiche potenzialmente violente che si nascondono dietro a un fine educativo (strategia tipica della *pedagogia nera*, come spiegato sopra), non a caso attuate da chi detiene una qualche forma di potere nei confronti di soggetti spesso non considerati del tutto “umani”.

Come spiega bene Butler (2004), infatti, ci sono persone, vite e corpi che ricevono protezione e sostegno poiché sono percepiti come umani; ve ne sono altri, invece, considerati “meno umani” e non meritevoli di com-

⁵ Cfr. secondo “Sull’esistenza, patologizzazione e normalizzazione delle esperienze e identità queer, neurodivergenti e neuroqueer”.

passione e dunque esposti a violenze. Chi non si conforma al modello dominante e non rispetta la norma viene ritenuto “abietto”.

Lo stesso fenomeno manicomiale⁶ – profondamente interconnesso alla storia sia delle identità neurodivergenti che queer – testimonia quanto l’idea di normalità sia arbitraria e culturale, e come le istituzioni possano diventare luoghi atti a disciplinare e reprimere tutto ciò che diverge e che è percepito inappropriato, “anormale” o “meno umano” in un determinato contesto. La de-umanizzazione è alla base delle dinamiche oppressive.

Se, infatti, a “sorvegliare e punire” non sono solo manicomi e istituti detentivi, ma anche le istituzioni educative e scolastiche, occorre riflettere su un altro importante tema: il potere. Oltre alle già accennate declinazioni del potere sotto forma di *pedagogia nera* legate al disciplinare e al normalizzare, ciò che interessa ora evidenziare è una sua sfumatura che potremmo definire “benevola”, e cioè il tema del potere di includere.

La necessità di problematizzare o trovare il modo di risignificare il termine “inclusione” risiede nel fatto che nella pratica

non si traduce in una reale uguaglianza delle parti, ma segue piuttosto il concetto matematico secondo cui la relazione di inclusione tra due sistemi è, con Treccani, la “relazione in base alla quale uno dei due insieme contiene l’altro come sottoinsieme”. Esiste quindi uno squilibrio di potere tra chi include, che anche senza porre condizioni all’ingresso nel gruppo di maggioranza può decidere se e quando permetterlo, e chi viene incluso, che riceve il permesso di far parte del gruppo in cui è accolto. [...] Anche l’inclusione rischia di diventare un processo discriminatorio perché attribuisce al gruppo culturalmente dominante un potere maggiore rispetto alle minoranze, cosa che si traduce in uno squilibrio della dignità e del valore anche morale attribuiti a ciascun gruppo. (Acanfora, 2018, pp. 121-122).

Senza metterne in discussione le dinamiche di potere e senza un cambio di paradigma interpretativo, l’inclusione diviene una pratica paternalista e coloniale, che nasconde la violenza dietro ad una patina di bontà d’animo. La *pedagogia nera* odierna assume, dunque, forme subdole, perché agite per un presunto bene dell’altro, o per la sua “inclusione”, ma che diventano violente in quanto – schiave dell’idea di normalità statistica – non ammettono modi diversi di esistere nel mondo, e opprimono le soggettività dissidenti plasmandole (più o meno dichiaratamente) in una forma ritenuta preferibile.

Si agiscono delle forzature, ignorando che il fine non può giustificare i mezzi, e non considerando che il fine viene solitamente stabilito da chi detiene il potere, spesso non prestando ascolto ai soggetti (o oggetti?) che si

⁶ Si veda Bruzzone (2021) per approfondire il punto di vista delle internate e degli internati.

intende includere. Per questo risultano essenziali (e potenzialmente rivoluzionari) l'ascolto e la valorizzazione dello sguardo delle identità e dei gruppi marginalizzati. bell hooks percepisce il margine come spazio di apertura radicale e di resistenza, definendo la marginalità come «spazialmente strategica per la costruzione di un discorso controegemonico [...] un luogo capace di offrirci una prospettiva radicale da cui guardare, creare, immaginare alternative e nuovi mondi» (hooks, 1984, cit. in: hooks & Nadotti, 2020, p. 128).

Alternative e nuovi mondi sono possibili a partire da paradigmi interpretativi differenti, come quello della neurodiversità, che ha un enorme potenziale dal punto di vista pedagogico, poiché non è normativo né gerarchico, ma si limita a descrivere il ventaglio di possibilità di essere, saper essere e saper fare: «forse è il caso [...] di pensare che la realtà include ogni variazione, differenza ed espressione della natura umana, e che ciascuna di esse merita pari opportunità e dignità» (Acanfora, 2018, pp. 155-156).

L'invito è, dunque, a *queerizzare* il sistema di normalizzazione e oppressione delle identità dissidenti, sbugiardandone le dinamiche di potere, decostruendone le ipocrisie e sovvertendone le categorie di riferimento, a partire proprio da quelle istituzioni che dovrebbero occuparsi di aprire al possibile e accompagnare alla progettazione esistenziale, come le università, le scuole e tutte le altre agenzie educative e formative. Dovremmo essere tutti e tutte femministi/e intersezionali, e lottare insieme per una liberazione collettiva.

Riferimenti bibliografici

- Abbatecola, E., & Stagi, L. (2017). *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Acanfora, F. (2021). *In altre parole. Dizionario minimo di diversità*. Firenze: Effequ.
- Ashley, F. (2022). Transporting the Burden of Justification: The Unethicality of Transgender Conversion Practices. *The Journal of law, medicine & ethics*, 50(3), pp. 425-442. Doi: 10.1017/jme.2022.85.
- Baldacci, M. (2003). *Il problematicismo: Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*. Lecce: Milella.
- Baldacci, M. (Ed.) (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Bertin, G.M. (1975). *Educazione alla ragione: Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bertin, G.M., & Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.

- Beseghi, E. (1990). Immagini di violenza tra letteratura e media. In Cambi, F., & Ulivieri, S. (Eds.). *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*. Venezia: La Nuova Italia.
- Biemmi, I. (2017). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I., & Leonelli, S. (2017). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I., & Mapelli, B. (2023). *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Milano: Mondadori.
- Borruso, F. (2014). Perisca quel tempo scellerato nel corso dei secoli. Affetti familiari e modelli educativi fra Settecento e Novecento. In Formenti, L. (Ed.). *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative* (pp. 27-40). Milano: Guerini.
- Botha, M., Chapman, R., Giwa Onaiwu, M., Kapp, S. K., Stannard Ashley, A., & Walker, N. (2024). The neurodiversity concept was developed collectively: An overdue correction on the origins of neurodiversity theory. *Autism*, 0(0). Doi: 10.1177/13623613241237871.
- Botha, M., Hanlon, J. & Williams, G.L. (2023). Does Language Matter? Identity-First Versus Person-First Language Use in Autism Research: A Response to Vivanti. *J Autism Dev Disord*, 53, pp. 870-878. Doi: 10.1007/s10803-020-04858-w.
- Bruzzone, A.M. (2021). *Ci chiamavano matti. Voci dal manicomio (1968-1977)*. Milano: Il saggiatore.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2011). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*. New York: Routledge.
- Chance, P. (1974). After you hit a child, you can't just get up and leave him; you are hooked to that kid: A conversation with O. Ivar Lovaas about self-mutilating children and why their parents make it worse. *Psychology Today*, 7(8), pp. 76-84.
- Cisneros, J., Jourian, T.J., Miller, R.A., & Duran, A. (Eds.) (2022). *Queerness as Doing in Higher Education: Narrating the Insider/Outsider Paradox as LGBTQ+ Scholars and Practitioners*. New York: Routledge.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza: Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: CLUEB.
- Contini, M., & Demozzi, S. (Eds.) (2016). *Corpi bambini, sprechi di infanzie*. Milano: FrancoAngeli.
- Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., & Tolomelli, A. (2016). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- De Maria, C. (2015). *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia. Margherita Zoebeli e il Centro educativo italo-svizzero di Rimini*. Roma: Viella.
- Demozzi, S. (Ed.) (2023). *Oltre gli Stereotipi. Promuovere l'educazione al genere nell'infanzia*. Bergamo: ZeroSeiUp.

- Dilley, P. (1999). Queer theory: Under construction. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(5), pp. 457-472. Doi: 10.1080/095183999235890.
- Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Bergamo: Scholé.
- Ferrante, A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Filograsso, I. (2012). *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Fricke, M. (2007). *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Ghigi, R. (2023). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: il Mulino.
- Giannini Belotti, E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- hooks, b., & Nadotti, M. (Ed.) (2020). *Elogio del margine. Scrivere al buio*. Napoli: Tamu.
- Jagose, A. (1996). *Queer theory: An introduction*. New York: NYU Press.
- Kolker, Z.M., Taylor, P.C., & Galupo, M.P. (2020). "As a Sort of Blanket Term": Qualitative Analysis of Queer Sexual Identity Marking. *Sexuality & Culture*, 24, pp. 1337-1357. Doi: 10.1007/s12119-019-09686-4.
- Korkiakangas, T. (2018). *Communication, Gaze and Autism. A Multimodal Interaction Perspective*. New York: Routledge.
- Leaf, J.B., Cihon, J.H., Leaf, R., McEachin, J., Liu, N., Russell, N., Unumb, L., Shapiro, S., & Khosrowshahi, D. (2022). Concerns About ABA-Based Intervention: An Evaluation and Recommendations. *Journal of autism and developmental disorders*, 52(6), pp. 2838-2853. Doi: 10.1007/s10803-021-05137-y.
- Lipperini, L. (2008). *Ancora dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Marocchini, E. (2024). *Neurodivergente*. Edizioni Tlon.
- Marocchini, E. (2023). Impairment or difference? The case of Theory of Mind abilities and pragmatic competence in the Autism Spectrum. *Applied Psycholinguistics*, 44(3), pp. 365-383. Doi: 10.1017/S0142716423000024.
- Montessori, M. (2007). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2010). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti.
- Pyne, J. (2020). "Building a Person": Legal and Clinical Personhood for Autistic and Trans Children in Ontario. *Canadian Journal of Law and Society*, 35(2), pp. 341-365.
- Rutschky, K. (2015). *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*. Milano: Mimesis.
- Scottish Intercollegiate Guidelines Network (SIGN) (2016). *Assessment, diagnosis and interventions for autism spectrum disorders*. Edinburgh: SIGN.
- Shkedy, G., Shkedy, D., Sandoval-Norton, A.H. (2021). Long-term ABA Therapy Is Abusive: A Response to Gorycki, Ruppel, and Zane. *Adv Neurodev Disord*, 5, pp. 126-134.
- Thrower, E., Bretherton, I., Pang, K.C., Zajac, J.D., & Cheung, A.S. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder and Attention-Deficit Hyperactivity Disorder Amongst Individuals with Gender Dysphoria: A Systematic Review. *J Autism Dev Disord*, 50(3), pp. 695-706.

- Walker, Nick. (2021). *Neuroqueer Heresies: Notes on the Neurodiversity Paradigm, Autistic Empowerment, and Postnormal Possibilities*. Autonomous Press.
- Warrier, V., Greenberg, D.M., Weir, E. et al. (2020). Elevated rates of autism, other neurodevelopmental and psychiatric diagnoses, and autistic traits in transgender and gender-diverse individuals. *Nature Communications*, 11, 3959. Doi: 10.1038/s41467-020-17794-1.