

Violenza di genere e “pedagogia nera”. *Alla radice di un velenoso legame*

Carolina Tognon

The relation between Schwarze Pädagogik (also known as black pedagogy) and gender-based violence is rarely discussed by philosophers and pedagogists. Starting from this gap, the aim of this paper is to explore the link between these issues, showing how much black pedagogy still negatively affects our society. To this aim, we will analyze the birth of Schwarze Pädagogik’s concept, Rousseau’s pedagogical literature and the stereotypical image of women from the XVIII century onwards. This will allow us to grasp the roots of the intergenerational transmission of violence and to underline the dramatic need for extensive research on Children’s Rights.

Keywords: Violence, Rousseau, Schwarze Pädagogik, Children’s Rights, Gender Inequality.

È sulla violenza, per quanto mascherata in forme legali,
che poggia, in fin dei conti, la gerarchia sociale.
Il dominio sulla natura si riproduce all’interno dell’umanità.

Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*

1. Una premessa

Intento di questo saggio non è quello di ridurre l’attenzione su di un fenomeno che ha senso di essere analizzato nella sua globalità – la pedagogia nera è una pratica che coinvolge l’intero universo infantile e adolescenziale a prescindere dai sessi –, ma quello di porre l’accento sulle diverse sfumature che la *Schwarze Pädagogik* assume quando si prefigge lo scopo di educare un soggetto femminile. L’obiettivo di tale analisi è mostrare come tale pratica sia non solo in netto contrasto con la tutela dei diritti dell’infanzia, ma anche uno dei principali strumenti che veicola e alimenta le disuguaglianze, mostrando l’esistenza di un nesso profondo tra i due universi presi in esame. Queste dimensioni, ad oggi ancora fortemente radicate entro il nostro tessuto sociale, si alimentano vicendevolmente e presentano molteplici somiglianze e relazioni. Le interconnessioni sono rilevabili sia a livello strutturale, in quanto entrambe riguar-

dano abusi del potere e sono finalizzate al mantenimento del controllo, sia sul terreno della percezione di esse nella sfera pubblica. Sotto entrambi i profili, la motivazione di fondo della problematicità di intervento risiede nei numerosi pregiudizi ancora presenti all'interno della società, colpevoli di portare avanti la convinzione che determinate situazioni di disagio e di violenza – di natura sia fisica che psicologica – debbano rimanere nell'ombra, spesso relegate all'interno di mura domestiche impenetrabili, inospitali e perverse. Molto più di quanto si possa pensare, tra la violenza insita nell'educazione e le disuguaglianze di genere esiste una stretta ed oscura alleanza che persiste nel tempo. Partendo da tale consapevolezza, cercheremo di evidenziare quanto, ancora oggi, la pedagogia nera continui ad esercitare il proprio potere "velenoso" e a influenzare negativamente la collettività, nonostante il riscatto storico dell'infanzia conosciuto in epoca contemporanea. Sebbene le condizioni di violenza esplicita continuino inesorabilmente a persistere, nel corso dei secoli essa ha subito infatti numerose trasformazioni, mostrando un indissolubile legame con l'evoluzione del potere, con la costruzione sociale delle differenze legate al genere e con la riproposizione, in età adulta, della logica di discriminazione e di abuso subita durante l'infanzia e l'adolescenza.

2. *L'educazione come anello mancante tra il potere e il male*

Nel dibattito novecentesco sui modelli pedagogici, nell'ambito della teoria critica, si è giunti a definire l'attività pedagogica autoritaria dominante con l'espressione "pedagogia nera". Essa si contraddistinse fin dalle origini per uno stretto legame con la dimensione politica, rappresentando una delle tante manifestazioni del potere costituito. Secondo il sociologo tedesco Norbert Elias, la percezione della specificità del bambino rispetto all'adulto portò alla nascita di forme di costrizioni fisiche e istituzionali, le quali andarono a costituire un apparato di condizionamento sociale capace di influenzare il soggetto fin dalla più tenera età. Sebbene la locuzione *Schwarze Pädagogik* (pedagogia nera, appunto) sia stata introdotta solamente alla fine degli anni Settanta del Novecento dalla francofortese Katharina Rutschky, l'origine di tale pratica è anteriore di almeno due secoli e riconducibile al contesto illuminista. Alla fine del Seicento, in Europa, cominciò a svilupparsi un vivo interesse nei confronti dell'infan-

zia, categoria prima di allora mai seriamente presa in considerazione e distinta dall'età adulta. Questo interesse – in sé positivamente connotato e di segno progressivo – dovette fin da subito fare i conti con la razionalizzazione e l'istituzionalizzazione della violenza. I bambini e gli adolescenti si trovarono "costretti" all'interno di un modello educativo teso a divenire col tempo «schiettamente autoritario: in modo più o meno esplicito, più o meno visibile, più o meno direttamente, tale da coinvolgere la corporeità dei soggetti»¹. Seguendo l'analisi di Elias, si può senza dubbio sostenere che il Settecento abbia segnato un passaggio epocale unico, anche dal punto di vista dell'impatto sulla dimensione psichica degli individui, consacrando, tra le altre cose, un'involontaria contraddizione riguardante il rispetto dell'*habeas corpus*². La consapevolezza «della positività del movimento culturale dei Lumi non deve pertanto semplificare il quadro del suo effettivo dispiegarsi nella realtà»³. Il fatto che la dimensione della vita interiore del bambino venga in parte soppressa «dalla specifica struttura dell'intreccio di relazioni in cui l'individuo è inserito fin dall'infanzia»⁴ conduce a criticità di diversa natura, più o meno evidenti e non sempre facili da individuare.

Una delle teorizzazioni più autorevoli dell'interesse nei confronti dei bambini e degli adolescenti si ritrova nell'*Émile ou De l'éducation* di Jean-Jacques Rousseau. Nella prefazione, il *philosophe* critica in modo agguerrito l'atteggiamento passivo degli illuministi nei confronti dell'educazione tradizionale, basata sulla logica del gruppo e sulla punizione corporale⁵. Muovendo da tale assunto, Rousseau delinea un ideale pedagogico finalizzato alla formazione di un cittadino virtuoso, passando attraverso la centralità della figura del bambino e l'ascolto dei suoi bisogni primari. Nonostante l'intento progressista, ciò che risulta evidente dall'opera rousseauiana è che la critica mossa all'educazione tradizionale riguardi essenzialmen-

¹ M. Lalatta Costerbosa, *I diritti dei bambini come priorità. Una vicenda europea*, «Rivista di filosofia del diritto», VII, numero speciale (2019), pp. 137-160, p. 144.

² Nonostante il Settecento abbia conosciuto uno slancio abolizionista riguardante la tortura e abbia introdotto la prassi dell'accudimento concreto e materiale dei figli, esso ha anche visto un incremento esponenziale e innegabile dell'esercizio del potere sui bambini, producendo in tal senso inevitabili contraddizioni.

³ M. Lalatta Costerbosa, *Il bambino come nemico. L'eccezione humboldtiana*, Roma, DeriveApprodi, 2019, p. 27.

⁴ N. Elias, *Über den Prozeß der Zivilisation* (1939); trad. it. *Il processo di civilizzazione*, Bologna, il Mulino, 1988, p. 654.

⁵ Cfr. P. Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960); trad. it. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

te l'uso del comando e della violenza esplicita, non l'imposizione in se stessa o l'abuso psicologico sul minore. La manipolazione mentale, al contrario, appare come una valida alternativa per ottenere ordine, rispetto e obbedienza, avvalendosi di psicologia inversa e negando l'esistenza e il valore di un pensiero autonomo nel bambino. Nell'*Emilio* è possibile individuare numerose asserzioni sulla natura psicologica infantile e altrettanti consigli per indirizzare la crescita del minore nella direzione desiderata. A tal fine, almeno fino all'adolescenza, il programma educativo di Rousseau prevede una sequenza di manipolazioni dell'ambiente da parte del tutore: al bambino non viene detto cosa fare o cosa pensare, ma viene indotto a trarre le proprie conclusioni a seguito di esplorazioni inconsapevolmente guidate. Nonostante la critica mossa al tradizionale sistema educativo, dunque, l'obiettivo finale pare invariato: la sottomissione dell'educato all'educatore. Da questa riflessione risulta evidente il legame indissolubile tra la sfera pedagogica e quella politica, tra l'educazione e il potere⁶.

Come si è visto, la nascita del concetto di "pedagogia nera" è da attribuire a Katharina Rutschky, sociologa e scienziata dell'educazione di origine tedesca, la quale curò *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, una poderosa antologia che comprende al suo interno saggi, estratti di manuali e brani di natura pedagogica. L'opera, servendosi di tali documenti per ricostruire la storia della disciplina attraverso l'analisi dei modelli

⁶ Nel pensiero politico illuministico, da Helvétius a Rousseau, il tema dell'educazione intesa come creazione dello spirito civile di un popolo è centrale, e centrale è anche la volontà di istituire, tramite la creazione – e l'imposizione – di nuovi costumi, un ordine politico basato sulla virtù, sulla giustizia e sulla saldezza morale. Tale imprescindibile legame, due anni più tardi rispetto alla pubblicazione dell'opera pedagogica rousseauiana, venne messo in rilievo anche dall'illuminista italiano Cesare Beccaria, il quale, riprendendo esplicitamente il discorso del *philosophe*, intravide nell'educazione e nel suo perfezionamento «il più sicuro ma più difficil mezzo di prevenire i delitti» (C. Beccaria, *Dei delitti e delle pene* [1764], a cura di A. Burgio, Milano, Feltrinelli, 2018, p. 112). Nel celebre *Dei delitti e delle pene*, Beccaria, dopo aver delineato varie alternative per lui utili a consentire la prevenzione dei delitti, rivolge la sua attenzione proprio all'educazione, dedicando ad essa il quarantacinquesimo capitolo del suo saggio. Nel capitolo in questione, Beccaria richiama espressamente Rousseau parlando di lui come di un "grand'uomo che illumina l'umanità che lo perseguita" ed evidenziando il suo contributo in campo educativo attraverso una sintesi dei punti focali espressi nell'opera pedagogica. Il capitolo si chiude – non a caso – mettendo in luce la necessità di un metodo che conduca ad una virtù continua da parte del cittadino, cosa che senza dubbio non può essere ottenuta con l'esercizio del comando e la sua forza sterile. Nel testo di Beccaria, oltre che l'immagine di un popolo relegato allo stato di minorità, trova conferma l'idea che «nella vita di un popolo non diversamente che nell'animo degli uomini, nessun "insegnamento" – nessuna direttiva – potrà incidere e radicarsi se pretende di affermare se stesso con la "incerta" violenza del "comando"» (ivi, p. 193).

educativi succedutisi dal XVIII al XX secolo, ha come obiettivo principale quello di smascherare il vero volto della dimensione pedagogica europea. La pedagogia nera, assai lontana dall'essere caratteristica di una specifica realtà geografica o temporale, si presenta come una vera e propria modalità di approccio trasversale alla sfera infantile che generalizza «una negazione radicale di diritti fondamentali, responsabile a sua volta dell'incardinarsi nella società di una violenza pervasiva e strutturale»⁷. Nei brani proposti, emerge in modo piuttosto chiaro il marcio nascosto sotto la più palese facciata dei processi di civilizzazione: l'educazione – intesa come «ideale perversito»⁸ – rappresenta l'anello di congiunzione mancante tra il potere e il male, costituendo di fatto la più potente «macchina di distruzione del mondo»⁹. Nonostante l'importante lavoro compiuto da Rutschky, la sua ricca analisi rimase inascoltata per lungo tempo. La diffusione del concetto si ebbe in anni più vicini a noi soprattutto grazie all'opera di elaborazione condotta dalla psicologa e saggista Alice Miller, la quale riprese e rivisitò la nozione di pedagogia nera applicandola a nuovi studi clinici, arricchiti, tra l'altro, dalla consapevolezza autobiografica della distruttività di una persecuzione psicologica che dovette subire in prima persona durante l'infanzia. Secondo Miller, le misure repressive proprie dell'educazione rientrano in una tendenza comune a tutte le formazioni sociali, ovvero l'esercizio del potere. Nel caso pedagogico, esso si esplicita attraverso la subordinazione del bambino all'adulto, struttura che tende a riproporsi di generazione in generazione, conservando il peso delle cicatrici, delle callosità e delle deformazioni¹⁰ e tramandando una catena invisibile del male¹¹.

Nel tentativo di rendere espliciti i meccanismi psichici centrali coinvolti nel fenomeno sociale della pedagogia nera¹², Miller ripor-

⁷ M. Lalatta Costerbosa, *I diritti dei bambini come priorità*, cit., p. 151.

⁸ P. Peticari, *Introduzione alla pedagogia nera*, in K. Rutschky, *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile* (1977), a cura di P. Peticari, Milano-Udine, Mimesis, 2015, pp. 7-168, p. 15.

⁹ Ivi, p. 34.

¹⁰ Cfr. M. Horkheimer e T.W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (1944); trad. it. a cura di C. Galli, *Dialektica dell'Illuminismo*, Torino, Einaudi, 1997, pp. 273-275.

¹¹ Così Paolo Peticari definisce l'impatto negativo che la pedagogia nera esercita sulla società, mettendo in luce il fondamentale elemento intergenerazionale che la contraddistingue (cfr. P. Peticari, *Introduzione alla pedagogia nera*, cit., pp. 152-168).

¹² Per Alice Miller, i meccanismi psichici centrali della pedagogia nera sono quelli di scissione e proiezione. Attraverso il primo, emozioni, stimoli e sentimenti vengono repressi e rimossi. Con il secondo, meccanismo complementare al primo, l'odio scaturito e alimentato da certe dinamiche subite durante l'infanzia viene indirizzato verso un altro oggetto: «che cosa succede ora di quella collera non vissuta, in quanto proibita? Essa purtroppo non

ta l'esempio dei fascismi, facendo particolare riferimento alla Germania nazista. Il fascismo, inteso secondo tutte le sue sfumature, non ha rispetto per i fondamentali valori che dovrebbero caratterizzare la vita in società, come l'attenzione per le categorie più deboli, per la vita e per le sue leggi, ma al contrario «diffonde la morte spirituale e castra le anime con l'aiuto della sua ideologia»¹³. Per rendere gestibile la lotta interiore generata dal soffocamento di ogni forma di incertezza o debolezza, ai cittadini del *Terzo Reich* venne offerto in sacrificio il popolo ebraico, un nemico interno¹⁴ investito di ogni caratteristica disprezzata e ritenuta pericolosa. Un elemento da non sottovalutare è poi rappresentato dal potere dall'azione collettiva: le «stragi di massa non mostrano alcuna traccia di sintomi specifici delle perversioni, quali l'isolamento, la solitudine, la vergogna e la disperazione: non furono compiuti in solitudine, ma in gruppo; gli assassini non si vergognavano, bensì ne erano fieri; non erano disperati, ma euforici o insensibili»¹⁵. Questa disposizione si rese possibile – secondo la lettura proposta da Miller – poiché nei soggetti coinvolti non era presente alcun tipo di freno, vista l'educazione di carattere repressivo ricevuta e il conseguente annullamento della vita interiore. La politica del regime nazista nei confronti dei

scompare nel nulla, ma si trasforma con il tempo in un odio più o meno consapevole contro il proprio Sé o contro altre persone sostitutive; un odio che cerca di scaricarsi in varie maniere ormai lecite e ben adattate per un adulto» (A. Miller, *Am Anfang war Erziehung* [1980]; trad. it. *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 2008, p. 53).

¹³ A. Miller, *La persecuzione del bambino*, cit., p. 56.

¹⁴ L'esigenza di individuare un nemico interno non caratterizza solamente i regimi nazifascisti, ma rappresenta una vera e propria tendenza di un potere politico vacillante o in via di consolidamento, che nel corso della storia si è schematicamente e ciclicamente presentato. Attraverso l'efficace utilizzo della menzogna politica, il potere instabile tenta di consolidarsi costruendo ad arte un nemico interno verso il quale veicolare i problemi che altrimenti non saprebbe come arginare. Combattendo tale nemico, il potere politico si pone in difesa dei cittadini – o dei sudditi – mostrando la propria utilità e la propria stabilità interna. Un esempio di tale dinamica è rappresentato dal fenomeno plurisecolare della caccia alle streghe in ambito europeo e nordamericano. Esso fu la risposta alla crisi, tipicamente moderna, del potere costituito, il quale individuò nella donna (che fu il "soggetto" principale contro cui si scagliò, ma non l'unico) il tanto necessario nemico da combattere. La menzogna politica portata avanti ebbe un così lungo successo, poiché trovò nella società del tempo terreno fertile negli stereotipi già presenti e radicati. Fu facile passare da questi all'accusa di stregoneria, visto che le donne – le quali spesso venivano accusate anche solamente per condizioni e caratteristiche ritenute non positive come la vecchiaia, la malattia mentale o difetti fisici di varia natura – erano ritenute deboli, scarsamente intelligenti e prive di saldezza morale. Fondamentale, per comprendere al meglio tale questione, risulta la lettura dell'opera *I processi contro le streghe (Cautio criminalis, Seu de Processibus contra Sagas Liber)* pubblicata, inizialmente in forma anonima, nel 1631 da Friedrich von Spee, che per lungo tempo fu confessore di donne accusate di stregoneria e torturate o condannate al rogo.

¹⁵ A. Miller, *La persecuzione del bambino*, cit., p. 70.

bambini e degli adolescenti tedeschi prevedeva il loro totale assorbimento all'interno di un sistema che aveva come «propria perversa missione»¹⁶ lo scopo di manipolarli, affinché essi divenissero futuri cittadini disposti all'obbedienza e al rispetto degli ordini. L'apparato «s sofisticato ed efficiente, in grado di incidere nelle biografie una "cicatrice" capace a sua volta di ridurre la sensibilità e di raffreddare il senso di compassione»¹⁷. Tale annichilimento morale venne descritto con efficacia da Hannah Arendt come una sorta di «strana interdipendenza tra mancanza di idee e male»¹⁸, presupposto fondamentale per la nascita e la diffusione del totalitarismo.

3. *La madre come una scimmia*

Il distacco dalla realtà prodotto dalla coercizione e dall'annullamento della vita interiore ha radici molto profonde e chiama in causa tanto le istituzioni e la dimensione pubblica, quanto la dimensione più intima e privata della famiglia e della genitorialità. Come si è visto, il rapporto tra il bambino e la società ha segnato, nel Settecento, un indiscutibile momento di regresso. Questa evidenza vale «anche per ciò che concerne l'immagine della donna come madre»¹⁹, alla quale vennero ricondotti tutti gli errori educativi derivati da un legame fin troppo sentimentale e stretto con la prole. In tale contesto, quello che primariamente venne criticato dall'Illuminismo fu l'*Affenliebe*²⁰, ciò che potremmo tradurre con "amore scimmiesco" e descrivere come la tendenza a riproporre la gestualità tipica di questa specie nel rapporto tra madre e figlio. Dai Lumi, questo atteggiamento – riscontrato quasi esclusivamente nelle donne – cominciò ad essere duramente scoraggiato e considerato estremamente dannoso per la crescita dei bambini, in quanto improntato alla mollezza e alla devianza di carattere. Secondo gli educatori e i pedagogisti di Sette e Ottocento, «il processo di educazione (civiltà) del bambino, passava attraverso la disciplina, il rigore, la repressio-

¹⁶ M. Lalatta Costerbosa, *I diritti dei bambini come priorità*, cit., p. 151.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ H. Arendt, *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil* (1963); trad. it. *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Milano, Feltrinelli, 2003, p. 291.

¹⁹ M. Lalatta Costerbosa, *Il bambino come nemico*, cit., p. 57.

²⁰ Il termine tedesco *Affenliebe* deriva da una reinterpretazione di un passo di Plinio Il Vecchio nel quale veniva posto in luce il fatto che le scimmie femmine fossero assai legate ai loro cuccioli. L'amore riscontrato nella specie era talmente tanto forte che, di fronte alla perdita di uno di un cucciolo, spesso la madre moriva di crepacuore.

ne, la manipolazione, l'obbedienza»²¹ e, per questo, venne mobilitata una forte opposizione contro l'attitudine espressa da genitori dal cuore troppo tenero, poiché rendeva i figli soggetti refrattari alla disciplina. I bambini, dunque, a cui venne progressivamente negato un amore tenero e incondizionato²² sulla base di criteri educativi autoritari, violenti e repressivi, dal punto di vista emotivo e psicologico continuarono ad essere percepiti come "adulti in miniatura" non autonomi, ma difettosi, poiché non ancora completi²³.

Dal Settecento in avanti, la questione relativa all'istruzione divenne oggetto di un serio dibattito, sia nel versante maschile che in quello femminile. Nell'*Emilio*, ad esempio, l'attenzione viene rivolta non solo alla formazione di un allievo immaginario, ma – come è noto – anche a quella femminile, delineando un ruolo ben preciso da attribuire alla donna. Secondo Rousseau, l'intera educazione delle donne deve ruotare attorno agli uomini ed essere ad essi relativa, prendendosene cura, compiacendoli e addolcendo la loro vita. L'immagine che il filosofo ginevrino dipinge è in tutta evidenza quella di una donna non istruita, ma soltanto educata allo scopo di ricoprire il ruolo familiare di moglie e madre che le spetta per natura. Il genere femminile, in questo quadro, appare così subordinato alla figura dell'uomo, che viene concepita come intellettualmente superiore sulla base di una radicale differenza biologica tra i sessi. Questo profondo discrimine viene reso evidente fin dall'infanzia: «i ragazzi cercano il movimento e il frastuono: tamburi, trottole, piccole carrozze; le fanciulle preferiscono ciò che colpisce la vista e serve all'ornamento: specchi, gioielli, ritagli di stoffa, soprattutto bambole: la bambola è il divertimento speciale di questo sesso; ecco evidentemente il suo gusto determinato in base alla sua destinazione»²⁴. Sebbene le posizioni misogine di Rousseau fossero in linea con il pensiero del tempo e venissero in larga parte condivise, il testo pedagogico sollevò le prime critiche già tra i contemporanei, in primo luogo quelle mosse da Mary Wollstonecraft. La filosofa britannica e antesignana del femminismo individuò nell'*Emilio* la

²¹ P. Peticari, *Introduzione alla pedagogia nera*, cit., p. 91.

²² Sul valore dell'amore nel rapporto genitori-figli e sul diritto dei bambini di essere amati si veda L. Ferracioli, *The State's Duty to Ensure Children are Loved*, «Journal of Ethics and Social Philosophy», VIII (2014), 2, pp. 1-20.

²³ Cfr. A. Gheaus, *Unfinished Adults and Defective Children: On the Nature and Value of Childhood*, «Journal of Ethics and Social Philosophy», IX (2015), 1, pp. 1-22.

²⁴ J.J. Rousseau, *Émile ou De l'éducation* (1762); trad. it. *Emilio*, Bari-Roma, Laterza, 2006, p. 214.

problematicità di una «esplicita differenziazione [...] tra l'educazione maschile e quella femminile, nonché l'assunto che il protagonista del percorso formativo *tout court* sia l'individuo maschio»²⁵. Per Wollstonecraft, contrariamente da quanto sostenuto da Rousseau, era necessario che le donne cominciassero a percepirsi come soggetti indipendenti e ad autorappresentarsi, divenendo membri più attivi della società²⁶. In *A Vindication of the Rights of Woman*, applicando i principi di libertà ed eguaglianza, l'autrice condanna il sistema educativo a lei contemporaneo, colpevole di costringere le donne in uno stato di minorità. Nel celebre saggio, Wollstonecraft invoca a gran voce una rivoluzione del concetto di giustizia e accusa gli uomini – effettivi detentori del potere – di privare le donne del diritto all'istruzione. L'accusa, oltre ad essere rivolta ai governi, era diretta anche agli educatori, colpevoli di coltivare un modello pedagogico fallace e svilente per il sesso femminile: «nei primi anni di vita questo disprezzo per l'intelletto ha conseguenze più dannose di quanto generalmente si creda»²⁷, poiché porta le donne a una conoscenza più limitata e frammentaria rispetto a quella acquisita dagli uomini. Ispirandosi al modello educativo di Locke e di Rousseau – che critica per le posizioni misogine, ma con il quale mantiene sempre aperto un dialogo²⁸ – l'autrice estende alle donne le stesse

²⁵ S. Vantin, «Il diritto di pensare con la propria testa». *Educazione, cittadinanza e istituzioni in Mary Wollstonecraft*, Roma, Aracne Editrice, 2018, p. 70.

²⁶ Solo una sana educazione di entrambi i sessi può davvero garantire tale modificazione positiva: secondo Wollstonecraft, cercare di rivendicare i soli diritti degli uomini rappresenta un atto insufficiente. Con la pubblicazione della *Rivendicazione dei diritti della donna*, l'autrice ribadisce la necessità di investire nell'istruzione femminile e l'esigenza di una trasformazione capace di rendere le donne autosufficienti e indipendenti, non più soggiogate da imposizioni esterne, ma guidate dalla propria conoscenza e dal proprio autocontrollo. Oltre a muovere critiche nei confronti della società, degli educatori e dei sostenitori di idee misogine, nell'opera di Wollstonecraft sono presenti numerose proposte concrete sia da un punto di vista sociale che politico (dai cambiamenti necessari nel curriculum scolastico ai diritti civili e politici, dalla rivendicazione di alcuni mestieri a consigli inerenti al matrimonio). L'obiettivo principale della filosofa britannica fu, dunque, quello di elevare il genere femminile alla razionalità, investendo primariamente sull'istruzione ed esortando le donne a cogliersi in quanto esseri pensanti, consentendosi di allargare i propri interessi alla politica e alle tematiche riguardanti l'intera umanità.

²⁷ M. Wollstonecraft, *A Vindication of the Rights of Woman* (1792); trad. it. *Rivendicazione dei diritti della donna*, Milano, Rizzoli, 2008, p. 46.

²⁸ Pur non condividendo il pensiero misogino esposto da Rousseau nell'*Emilio*, «nel complesso, Wollstonecraft recepì dal filosofo ginevrino un'importante lezione metodologica, che la portò a valorizzare il contatto degli educandi con la natura, a favorire il gioco e il divertimento durante l'apprendimento, a dare rilevanza all'attività fisica e alla crescita corporea parallelamente a quella intellettuale; ma anche, a rispettarne i tempi di crescita, nonché a sviluppare un approccio parzialmente sensista, sebbene corretto dall'intervento della ragione – la responsabile ultima, a giudizio di Wollstonecraft, della creazione delle idee mediante

riflessioni presenti nell'*Emilio* e chiede riforme relative all'istruzione, mossa dalla ferma convinzione che maschi e femmine dovessero essere istruiti insieme, condividendo gli spazi sia nel momento dell'apprendimento che del gioco all'aria aperta²⁹. In qualità di filosofa morale e politica, Wollstonecraft mirava a una società che potesse dirsi realmente giusta e paritaria. In ordine a tale scopo, individuò il punto di partenza nella famiglia, la quale necessitava di essere completamente ripensata, attuando un cambiamento preliminare nel rapporto tra uomo e donna all'interno del matrimonio³⁰. Due secoli più tardi, passando per altre vie, giunse alle medesime conclusioni anche Michel Foucault.

Stando agli studi del filosofo francese, tra il XVIII e il XIX secolo ebbe inizio un processo di categorizzazione che in breve tempo portò alla definizione di ciò che in società dovesse ritenersi normale o anormale, includendo in tale dualismo anche le differenziazioni di genere tra uomini e donne, ai quali cominciò ad essere attribuito un determinato spazio sociale entro cui agire, rispettivamente pubblico e privato. Tenendo conto delle trasformazioni socioculturali caratteristiche delle società occidentali, a partire dal Settecento, secondo Foucault è possibile individuare e distinguere quattro grandi «insiemi strategici che sviluppano a proposito del sesso dispositivi specifici di sapere e di potere»³¹: 1. *isterizzazione del corpo della donna*;

le acquisizioni sensoriali, e dell'associazione delle stesse in pensieri articolati» (S. Vantin, «*Il diritto di pensare con la propria testa*», cit., p. 69).

²⁹ Come è noto, Mary Wollstonecraft, nella formulazione del suo modello educativo, si ispirò principalmente al «trattato pedagogico di Locke, combinato con alcune lezioni tratte dall'opera educativa di Rousseau» (S. Vantin, «*Il diritto di pensare con la propria testa*», cit., p. 56). Per quanto riguarda l'importanza del gioco all'aria aperta, Wollstonecraft si ricollega esplicitamente al pensiero pedagogico lockiano, secondo il quale una costituzione robusta è l'elemento imprescindibile per un sano vigore mentale. L'educazione mediocre, lo scarso esercizio fisico e l'istruzione carente costituiscono, secondo l'autrice, le cause della corruzione di entrambi i sessi. La padronanza di sé e l'esercizio di mente e corpo sono temi ricorrenti negli scritti di Wollstonecraft, la quale ritiene che essi siano componenti fondamentali per poter affrontare le difficoltà della vita.

³⁰ Nell'opera, Wollstonecraft paragona il matrimonio alla schiavitù: all'interno di tale istituzione le donne sono costrette a vivere in stretto contatto con i loro "padroni", senza avere di fatto alcun diritto o supporto legale a difendersi dagli abusi subiti. Con una non velata ironia, la filosofa sottolinea che la millantata superiorità del genere maschile su quello femminile potrà essere dimostrata solo giocando ad armi pari, fornendo cioè alle donne una via possibile da percorrere oltre a quella del matrimonio. Fino a quando le donne rimarranno dipendenti e legate – soprattutto dal punto di vista economico – agli uomini, questo non sarà possibile, poiché di fatto i due sessi resteranno relegati su due piani differenti e incomunicabili.

³¹ M. Foucault, *Histoire de la sexualité: vol I. La Volonté de savoir* (1976); trad. it. *Storia della sessualità: 1. La volontà di sapere* (1976), Milano, Feltrinelli, 2013, p. 92.

2. pedagogizzazione del sesso del bambino; 3. socializzazione delle condotte procreative; 4. psichiatrizzazione del piacere perverso³².

Le quattro strategie elencate altro non sono che la produzione stessa della sessualità, intesa come dispositivo storico. Il filosofo ritiene che le relazioni sessuali, nel corso del tempo, abbiano dato luogo a *dispositivi di alleanza*, i quali hanno cominciato a perdere importanza quando le strutture politiche e i processi economici hanno cessato di ritenerli strumenti adeguati e, dunque, di utilizzarli. Dal XVIII secolo in avanti, un elemento che ha notevolmente contribuito a ridurne la rilevanza, è stato la creazione di un nuovo strumento: il *dispositivo di sessualità*. Il punto d'articolazione tra i due è costituito, secondo Foucault, dalla famiglia. Questa ha un ruolo chiave all'interno di tale dinamica, poiché «traspone la legge e la dimensione giuridica nel dispositivo di sessualità, e traspone l'economia del piacere e l'intensità delle sensazioni nel regime dell'alleanza»³³. Alla famiglia, quella borghese o aristocratica, cominciò così ad essere richiesta una costante attenzione per prevenire le possibili devianze e gestire situazioni difficili e scomode già profilatesi; è all'interno di questa che fu inizialmente problematizzata la sessualità dei bambini e degli adolescenti e, cosa non meno rilevante, medicalizzata la sessualità femminile.

Il controllo sui corpi che, come si è visto, ha inizio in ambito familiare, procede attraverso un'educazione diversificata ed è finalizzata al soddisfacimento delle aspettative e dei ruoli prestabiliti all'interno della società. In luce di questo ragionamento, è possibile individuare una connessione tra le disuguaglianze di genere e i metodi educativi violenti, un legame che nel corso dei secoli ha mutato le sue forme, ma che non ha mai cessato di esistere e di agire in modo negativo sulla società.

4. *Il gioco delle aspettative*

Negli anni Settanta del Novecento, la scrittrice e pedagogista bergamasca Elena Gianini Belotti analizzò la pervasività delle discriminazioni di genere insite nel contesto educativo, sia scolastico che familiare. In *Dalla parte delle bambine*, opera in cui confluirono le ricerche condotte, viene evidenziata l'influenza esercitata dai condiziona-

³² Ivi, pp. 92-94.

³³ Ivi, pp. 96-97.

menti sociali nella formazione del ruolo femminile, osservando in modo diretto la vita del bambino sin dai primi giorni e analizzando «il comportamento degli adulti nei suoi riguardi [...], le aspettative di cui si carica il fatto che appartenga a un sesso piuttosto che a un altro, gli sforzi che fa per adeguarsi a queste richieste e aspettative, le gratificazioni e i rifiuti che riceve a seconda che vi aderisca o meno»³⁴. Secondo l'autrice, la discriminazione tra i generi avrebbe inizio già durante la gravidanza e, dal momento della nascita in poi, proseguirebbe servendosi di condizionamenti culturali applicati ai più svariati campi della vita. Il sessismo insito in tali influenze perdura in tutta la fase di crescita e risulta strettamente connesso, più che ad aspetti attinenti alla biologica differenza tra i sessi, a questioni di ordine morale che il soggetto, addirittura nella sua esistenza prenatale, introietta passivamente nella propria persona. A fronte del diffuso fenomeno della tendenziale preferenza orientata alla nascita di un primogenito maschio, Gianini Belotti si chiede come sia possibile il perdurare di tale desiderio nel corso del tempo, nonostante le numerose trasformazioni subite dal concetto di famiglia³⁵. La risposta a questo legittimo interrogativo risiede, secondo l'autrice, nei pregiudizi, assai difficili da sradicare anche in soggetti istruiti nei quali è possibile riscontrare una discreta apertura e libertà di pensiero. Ciò avviene perché al loro interno è insita un'utilità sociale: «l'insicurezza umana ha bisogno di certezze, ed essi ne forniscono»³⁶. La gioia di mettere al mondo un figlio maschio e, al contrario, la delusione provata di fronte alla nascita di una figlia femmina rappresentano i due volti di un meccanismo psicologico intimamente connesso al concetto di potere: chi lo detiene «è ammantato di prestigio, assurge a simbolo, ha il diritto e il dovere di realizzarsi al massimo, da lui ci si aspetta che diventi un individuo, è considerato per quello che *sarà*»³⁷. Dalla femmina, al contrario, ci si aspetta che diventi oggetto, ed è considerata per quello che *darà*.

Nonostante i numerosi pregiudizi³⁸, l'educazione del genere femminile – sempre secondo la lettura di Gianini Belotti – risulta

³⁴ E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano, Feltrinelli, 1973, p. 7.

³⁵ Cfr. R. Ghigi e R. Impicciatore, *Come cambia la famiglia*, «il Mulino», V (2018), pp. 758-765.

³⁶ E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, cit., p. 13.

³⁷ Ivi, p. 22.

³⁸ Mentre il figlio maschio è sempre desiderato per se stesso, la femmina – se lo è – risulta benaccetta in base a una scala di valori infarcita di stereotipi e false convinzioni: «le fem-

più complicata di quella maschile. La difficoltà percepita è principalmente causata dal faticoso tentativo di inibire lo sviluppo e la vitalità delle bambine, le quali sono per altro costrette a organizzare autodifese per non soccombere a tale processo. Per dirla con Rutschky, l'educazione di bambine e ragazze si presenta come «la forma più evoluta di repressione pulsionale»³⁹. Se una simile complessità non è avvertita nell'educazione dei figli maschi è perché ad essi viene lasciata più libertà d'azione, di movimento, di sperimentazione. In questa prima fase di vita, dunque, si delinea la struttura di un rapporto destinato a subire ulteriori specificazioni e condizionamenti nella medesima direzione: «il gioco delle aspettative, che sono opposte per i due sessi, comincia proprio qui, prima ancora che i bambini nascano, e non avrà mai fine»⁴⁰.

5. *La trasmissione intergenerazionale della violenza*

Nonostante si rifletta su tali argomentazioni da lungo tempo, la questione dell'inuguaglianza tra i generi rimane ancora oggi drammaticamente aperta, confermandosi «un terreno primario nella manifestazione dei rapporti di potere»⁴¹. Analizzare posizioni dichiaratamente avverse a un'educazione volta all'eguaglianza⁴² rende più che mai evidente il fatto che si debbano muovere – in Italia come nel resto del mondo – ancora molti passi prima di giungere a una realtà che possa dirsi veramente paritaria. Il fenomeno di deliberata negazione, sottovalutazione o manipolazione di un problema concreto e insoluto come quello della disparità o, peggio ancora,

mine: sono più affettuose (i genitori si aspettano di essere più amati, i maschi non sono per niente affettuosi); sentono più la gratitudine (l'orrendo ricatto si delinea, ai maschi non se ne chiederà mai altrettanta); sono carine e civette (un oggetto, qualcosa con cui giocare); vestirle dà soddisfazione (non valgono per se stesse, ma per il loro aspetto, non è la loro intelligenza che si apprezza, ma la loro bellezza); fanno compagnia in casa (nessuno si aspetta che un maschio faccia compagnia, appena può se ne va fuori di casa); aiutano nelle faccende domestiche (non solo non ci si aspetta che i maschi lo facciano, ma glielo si impedisce, a ben altre mete sono destinati)» (ivi, pp. 23-24).

³⁹ K. Rutschky, *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung* (1977); trad. it. *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, Milano-Udine, Mimesis, 2015, p. 182.

⁴⁰ E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, cit., p. 18.

⁴¹ J.W. Scott, *Il "genere": un'utile categoria di analisi storica*, «Rivista di storia contemporanea», vol. 16, (1987), 4, p. 336.

⁴² Cfr. E. Bellè e B. Poggio, *New Faces Of Populism: The Italian 'Anti-Gender' Mobilization, in Populism on the Loose*, «Jyväskylä», Nykykulttuuri publication serie (2018), pp. 119-141.

della violenza di genere, risulta inaccettabile oltre che profondamente anacronistico, e spinge a chiedersi se investire sull'egualianza di genere possa realmente ridurre queste forme di abuso⁴³. Appurato il fatto che tali fenomeni sono fortemente radicati nella cultura dominante, si rende necessario analizzare i modelli pedagogici differenziati in base al genere, così come l'immagine sociale della violenza⁴⁴. Questi due fattori rappresentano, infatti, la chiave di lettura «per comprendere il contesto culturale in cui le relazioni violente trovano genesi e giustificazione»⁴⁵.

Ad oggi, la violenza contro le donne, ovvero la forma più estrema di discriminazione «utilizzata come strumento di dominio sociale per perpetuare le ineguaglianze»⁴⁶, rappresenta una questione di non facile individuazione, poiché, stando alle statistiche, si sviluppa soprattutto all'interno di realtà familiari. Ciò che maggiormente impedisce di riconoscere con tempestività e chiarezza la gravità della situazione risiede nei complessi meccanismi di reazione emotiva e psicologica prodotti dalle violenze, che portano a un atteggiamento contraddittorio da parte della vittima, causato dalla prossimità con l'autore dei crimini e dall'errata convinzione di avere un qualche tipo di responsabilità in quanto subito⁴⁷. In questo contesto, un elemento fondamentale è rappresentato dalla narrazione dei media⁴⁸, molto spesso faziosa e improntata a una rappresenta-

⁴³ Cfr. F. Bettio, E. Ticci e G. Betti, *L'eguaglianza di genere riduce la violenza sulle donne?*, «Rassegna Italiana di Sociologia», LXI (2020), 1, pp. 29-57.

⁴⁴ Come evidenzia Alessia Santambrogio in *Genere, identità e violenze educative*, partendo da una critica agli stereotipi di mascolinità e femminilità ancora radicati nel contesto socio-culturale occidentale, è possibile riscontrare un carattere coercitivo e violento alla base delle pratiche educative che ruotano attorno alla differenziazione di genere. La violenza risiede, secondo Santambrogio, nell'incapacità del mondo adulto di cogliere e sviluppare l'identità di bambine e bambini e ha come obiettivo quello di indirizzare i generi in percorsi già scritti e manifestati dalle aspettative delle figure educative di riferimento (cfr. A. Santambrogio, *Genere, identità e violenze educative. L'educazione al genere e la questione identitaria alla luce del costrutto di pedagogia nera. Un'analisi possibile*, Saarbrücken, Edizioni Accademiche Italiane, 2014).

⁴⁵ ISTAT, *Gli stereotipi sui ruoli di genere e l'immagine sociale della violenza sessuale*, Roma, Istat, 2019, p. 2.

⁴⁶ Cfr. A. Latino, *Manifestazioni e considerazioni della violenza nei confronti delle donne alla luce della Convenzione di Istanbul*, «Studi sulla questione criminale», XIV (2019), 1-2, pp. 165-186.

⁴⁷ In merito a ciò, numerose indagini condotte negli anni su tale fenomeno hanno rilevato uno scarto sensibile «fra il numero di intervistate che riferiscono di essere state vittime di aggressioni, minacce e violenze sessuali, fisiche psicologiche e il numero di coloro che dichiarano di avere denunciato i fatti alle autorità competenti» (ISTAT, *Commissione parlamentare di inchiesta sul femminicidio, nonché su ogni forma di violenza di genere*, Roma, Istat, 2019, p. 5).

⁴⁸ Per comprendere meglio il fenomeno e approfondire la questione in ambito italiano risulta utile lo studio condotto da E. Giomi, *La rappresentazione della violenza di genere nei media*.

zione dicotomica del genere femminile (*victims/virgin or vamps*)⁴⁹. La brutalità delle violenze, il più delle volte, viene filtrata attraverso operazioni di normalizzazione e di giustificazione tese a ridurre l'impatto della notizia, a influenzare il giudizio⁵⁰ e a delegittimare l'esperienza traumatica vissuta dalla vittima. Fin troppo spesso, inoltre, i media riportano solo i casi di violenza più eclatanti, scelta che trasmette al grande pubblico l'idea di episodi tanto terribili quanto isolati. Le vicende raccolte finora, al contrario, rappresentano solo una piccola parte di quelle che si consumano realmente, «nel silenzio e nell'invisibilità, tra mura che dovrebbero proteggere e non incombere minacciose come quelle di una prigioniera»⁵¹. Grazie a una recente indagine condotta sugli stereotipi legati ai ruoli di genere e all'immagine sociale della violenza sessuale nel nostro Paese⁵², è stato possibile analizzare i modelli culturali e i fattori che influenzano gli atteggiamenti verso la violenza contro le donne. Dal rapporto è emersa, come causa più diffusa della violenza, la visione della donna come un vero e proprio oggetto di proprietà dell'uomo. Altre cause segnalate, in ordine di percentuale, riguardano l'abuso di sostanze stupefacenti o di alcol, il bisogno degli uomini violenti di sentirsi superiori alla propria compagna⁵³, la difficoltà degli uomini a gestire la rabbia, le esperienze di violenza subita o assistita in famiglia da bambini, l'avversione all'emancipazione femminile e, infine, motivi religiosi di varia natura. Stereotipi assai radicati sono stati riscontrati anche sulla questione della violenza sessuale, in merito alla quale i pregiudizi più comuni riguardano la convinzione che una donna abbia sempre un qualche grado di responsabilità in quanto subito. In questo contesto, è opportuno riflettere sul fatto che le differenze di pensiero riscontrate tra uomini e don-

Frame, cause e soluzioni del problema nei programmi RAI, «Studi sulla questione criminale», XIV (2019), 1-2, pp. 223-247.

⁴⁹ Cfr. A. Ceretti e O. Binik, *Fare ricerca su «genere e crimine» oggi. Stereotipi, dibattiti, prospettive*, «Rassegna Italiana di Sociologia», LXI (2020), 3, pp. 453-478.

⁵⁰ Cfr. C. Volpato, *Deumanizzazione. Come si legittima la violenza*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

⁵¹ ISTAT, *Commissione parlamentare di inchiesta sul femminicidio, nonché su ogni forma di violenza di genere*, cit., p. 5.

⁵² La rilevazione statistica sugli stereotipi insiti nei ruoli di genere e l'immagine sociale della violenza è stata realizzata dall'Istat nel quadro di un Accordo di collaborazione con il Dipartimento per le Pari Opportunità presso la Presidenza del Consiglio e si riferisce al 2018. Cfr. ISTAT, *Gli stereotipi sui ruoli di genere e l'immagine sociale della violenza sessuale*, Roma, Istat, 2019.

⁵³ Anche in questo caso la differenza tra i due sessi è elevata. Il problema è stato segnalato dal 69,9% delle donne e dal 55,2% degli uomini.

ne siano esigue⁵⁴. Di conseguenza, la mentalità stereotipica e violenta di cui anche il sesso femminile si fa portavoce è spesso destinata alla riproposizione: essa rischia di essere tramessa alle generazioni successive attraverso l'educazione della prole, compito ancora oggi svolto nella maggioranza dei casi dalle donne.

Le recenti posizioni emerse dall'indagine altro non sono che lo specchio del complesso sistema della "Cultura dello stupro", espressione sociologica utilizzata per descrivere una cultura all'interno della quale lo stupro e altre forme di abuso si manifestano in modo ampio e diffuso e in cui gli atteggiamenti prevalenti, come la gestione del problema da parte dei media, tendono a sminuire, normalizzare e giustificare il ricorso alla violenza⁵⁵. La cultura dello stupro riceve linfa vitale dall'uso di un linguaggio misogino⁵⁶, dall'oggettivazione dei corpi delle donne e dal ridimensionamento della violenza sessuale subita dalle vittime. Nel 1975, la giornalista e attivista

⁵⁴ Le differenze di genere rispetto ai pregiudizi sulla violenza sessuale sono praticamente nulle in alcune zone d'Italia (soprattutto in Campania, nelle Marche e nella provincia di Bolzano), dove sia gli uomini che le donne riportano le stesse opinioni. Dai dati presi in esame emerge una stretta relazione tra gli stereotipi sulla violenza sessuale, gli stereotipi sui ruoli di genere e la tolleranza verso la violenza: la percentuale di chi è d'accordo con almeno uno stereotipo sulla violenza sessuale, il 54,6%, raggiunge il 62,9% tra le persone che hanno stereotipi sui ruoli di genere e il 68,1% tra chi ritiene accettabile la violenza contro le donne (Cfr. ISTAT, *Gli stereotipi sui ruoli di genere e l'immagine sociale della violenza sessuale*, cit., p. 7).

⁵⁵ La prima definizione del concetto viene attribuita a Noreen Connell e Cassandra Wilson, che nel 1974 consegnarono l'espressione *Rape culture* a un saggio intitolato *Rape: The First Sourcebook for Women*.

⁵⁶ Con l'espressione "sessismo linguistico" si intende definire la presenza di una differenziazione sessuale all'interno del linguaggio, la quale riconduce agli automatismi nel pensiero dominante di un determinato popolo e mette in luce lo stretto rapporto tra discriminazioni culturali e discriminazioni semantiche. In contesto italiano, la riflessione sul legame esistente tra la lingua e le disuguaglianze di genere risale alla fine degli anni Ottanta, grazie agli studi condotti da Alma Sabatini per la Presidenza del Consiglio dei Ministri e la Commissione Nazionale per la Parità e le Pari Opportunità tra uomo e donna. L'interesse per la lingua manifestato in quegli anni scaturì dalla necessità che la società italiana si liberasse dai pregiudizi nei confronti delle donne, ancora fin troppo persistenti e non sempre immediatamente individuabili, poiché il più delle volte nascosti e trasmessi linguisticamente attraverso la normalizzazione e il consolidamento di luoghi comuni. Alla fine degli anni Ottanta, infatti, nonostante fossero già trascorsi «vent'anni di analisi femministe, di lotte di emancipazione e di liberazione» (A. Sabatini, *Il sessismo nella lingua italiana*, Roma, Presidenza Del Consiglio Dei Ministri. Dipartimento per l'informazione e l'editoria, 1987, p. 84), il linguaggio della stampa e quello quotidiano, sfortunatamente, non si erano affatto evolute e adeguate ai cambiamenti avvenuti. All'interno de *Il sessismo nella lingua italiana*, testo che rese celebre l'autrice, Sabatini espose le ricerche effettuate sul linguaggio veicolato dai media e dai testi scolastici, giungendo alla conclusione che la lingua italiana fosse caratterizzata e impregnata «da un generale androcentrismo e da più specifiche discriminazioni di genere» (M. Azzalini, G. Giusti, *Lingua e genere fra grammatica e cultura*, «Economia della Cultura», S. IV, Roma, Associazione per l'economia della cultura, 2019, p. 338).

statunitense Susan Brownmiller pubblicò al riguardo un testo di fondamentale importanza, intitolato *Against Our Will: Men, Women and Rape*. Ripercorrendo le idee di Marx, Freud e Rand, l'autrice descrisse lo stupro non come un'azione isolata compiuta da un uomo perverso e violento – un'eccezione, insomma –, ma come «a conscious process of intimidation by which all men keep all women in a state of fear»⁵⁷. Seguendo il paradigma di Brownmiller, si può sostenere che la violenza sessuale sia un'invenzione dell'uomo finalizzata al mantenimento di un sistema di dominio psicologico e fisico sulle donne. La violenza di genere, in tutte le sue sfumature, si riconferma quindi una modalità espressiva del potere, una delle più potenti armi a disposizione del sistema per mantenere il genere femminile in una posizione subordinata⁵⁸ e per rendere i corpi delle donne accessibili in quanto naturalmente disponibili al «dominio maschile»⁵⁹.

Attualmente, svilupparsi positivamente come soggetti all'interno di una società così fortemente improntata alla violenza e alla sopraffazione è cosa quanto mai gravosa, soprattutto per bambine e ragazze adolescenti sempre più esposte a tali pericoli, oggi anche di natura digitale⁶⁰. L'identità e il ruolo della figura abusante, l'in-

⁵⁷ S. Brownmiller, *Against our will. Men, Women and Rape*, New York, Simon and Schuster, 1975, p. 15.

⁵⁸ Secondo la pedagogista Simonetta Ulivieri, all'interno di rapporti sbilanciati e asimmetrici «la donna è uguagliata ad un minore, considerata come una persona su cui agire in varie forme coattive psicologiche e anche fisiche per convincerla ai comportamenti imposti, una sorta di “pedagogia nera” considerata necessaria nel rapporto» (S. Ulivieri, *Femminicidio e violenza di genere*, «Pedagogia Oggi» 2 (2013), pp. 169-179: 173).

⁵⁹ P. Bourdieu, *La domination masculine* (1998); trad. it. *Il dominio maschile*, Milano, Feltrinelli, 2009.

⁶⁰ Come evidenzia Serena Vantin, la rivoluzione digitale ha esacerbato le disuguaglianze di genere e le forme di violenza sessista preesistenti. Quando rivolta contro le donne, «la violenza è sovente declinata in aggressioni verbali, insulti, retoriche sessiste stereotipate, ricerca e pubblicazione online di informazioni personali e private (doxing), pornografia indesiderata, stigmatizzazione a sfondo sessuale, intimidazioni, minacce di aggressione e di morte, ma anche condotte e atteggiamenti misogini “punitivi” o comunque gravemente lesivi della reputazione e della dignità della vittima, quali atti di cyberstalking, pornografia non consensuale o vendetta, offese e molestie basate sul genere, estorsione sessuale, trasmissione online di atti di aggressione sessuale e stupro, traffico di esseri umani perpetrato con adescamento in via elettronica». Inoltre, nel mondo della rete, è nota l'esistenza e la proliferazione di “bolle” di varia natura (gruppi, chat, forum, siti) che incitano alla violenza contro le donne, alimentando un circuito sessista mosso da sentimenti d'odio e di disprezzo (cfr. S. Vantin, *La lama della rete. Forme della violenza contro le donne sul web*, «Rivista italiana di informatica e diritto», 2 (2021), 2, pp. 27-33). Sulla questione, si vedano anche A. Schiavon, *La cyber-violenza maschile contro le donne: una nuova sfida per il diritto penale*, «Studi sulla questione criminale», XIV (2019), 1-2, pp. 207-222 e G. Perasso, Gruppo Regionale HBSC Lombardia 2014, L. Barone, *I fattori associati alla cyber-vittimizzazione delle adolescenti. Uno studio sui dati Health Behaviour in School-Aged Children della regione Lombardia*, «Psicologia clinica dello sviluppo», XXV (2021), 1, pp. 31-50.

certezza di riuscire ad avere giustizia e la mancanza di sicurezza spesso portano le vittime a subire passivamente le violenze fisiche e psicologiche senza riuscire a riconoscerle e a denunciarle, soprattutto se esse si consumano in contesto familiare. Più nello specifico, rimanendo entro il perimetro degli abusi intra-familiari, negli ultimi anni si è riscontrata la persistenza – se non addirittura l’incremento – del fenomeno della violenza domestica assistita dai minori. Questo dato, nella sua complessità, rappresenta un importante elemento a sostegno dell’ipotesi di uno stretto legame tra le disuguaglianze, gli abusi di genere e la pedagogia nera. Così come la violenza fisica o psicologica subita in prima persona, infatti, la violenza assistita condiziona in modo irrimediabile la vita del minore, finendo molto spesso per alimentare un circolo vizioso di riproposizione delle discriminazioni e degli abusi⁶¹ che, se non adeguatamente spezzato, è destinato a non conoscere una fine. La natura della violenza è, in questa prospettiva, circolare: tra le esperienze traumatiche vissute durante l’infanzia e i comportamenti messi in atto durante l’età adulta⁶² esiste una profonda connessione.

6. *Riflessioni conclusive*

La costruzione sociale del maschile e del femminile e le conseguenti imposizioni educative sono cruciali nella formazione dell’identità di bambine e bambini. Se questa riflessione non si trasforma in un progetto concreto, l’industria invisibile del male che produce incessantemente violenza, stereotipi, norme e modelli di genere rischia di non interrompersi mai, producendo esiti estremamente negativi. Di più: se la struttura velenosa che tuttora governa il sistema educativo non viene spezzata, essa continuerà ad imporsi nella società tramite aspettative e opportunità differenziate, andando di fatto a costituire «il primo anello di una catena di disuguaglianze che assume forma compiuta nel corso della vita adulta, nel mercato del

⁶¹ I più recenti studi sul tema hanno dimostrato un profondo legame tra la violenza subita e quella alla quale si è assistito durante l’infanzia e la violenza esercitata in modo attivo durante l’età adulta. Cfr. tra gli altri: S. Meyer, E. Reeves, K. Fitz-Gibbon, *The intergenerational Transmission of Family Violence: Mothers’ Perceptions of Children’s Experiences and Use of Violence in the Home*, «Child & Family Social Work», XXVI (2021), 3, pp. 476-484.

⁶² B.X. Lee, *Consequences of Violence, in Violence: An Interdisciplinary Approach to Causes, Consequences, and Cures*, Wiley-Blackwell, Hoboken, 2019, pp. 161-191.

lavoro, nella vita familiare o nella partecipazione politica»⁶³. L'irriducibile influenza del mondo adulto su quello infantile e adolescenziale può condurre ad esiti diametralmente opposti. Se da un lato tale influenza può essere dannosa e portare alla trasmissione di informazioni e imposizioni violente, stereotipiche e liberticide, dall'altro può invece determinare una loro decostruzione. Per questa fondamentale ragione, come più volte ribadito da Peticari nell'introduzione all'opera curata da Rutschky, s'impone l'esigenza di un impegno continuo da parte degli adulti nelle pratiche dell'ascolto, dell'informazione e della prevenzione ed è necessario continuare ad opporsi a tali fenomeni di abuso e di violenza, fino a quando il muro del silenzio e della paura di parlare e denunciare il male patito non sarà definitivamente abbattuto. Davanti a tale situazione, che si è ulteriormente e spaventosamente aggravata dall'inizio della pandemia di Covid-19 ad oggi, è più che mai urgente riconoscere il valore di una nuova educazione, ponendo al centro di essa la dignità, l'eguaglianza e la salvaguardia dei diritti dei minori. Essi, nella loro eccezionalità, rappresentano una categoria speciale del diritto, una pretesa normativa che, passando per i bambini e gli adolescenti, giunge alla società nella sua interezza. I *Children's Rights*⁶⁴, infatti, non riflettono solamente una richiesta di giustizia nei confronti di una peculiare categoria di soggetti, «ma rappresentano anche il presupposto indispensabile per la promozione della giustizia all'interno della società»⁶⁵.

⁶³ G. Selmi e B. Poggio, *Dalla parte di bambine e bambini: per il diritto ad un'educazione che fa la differenza*, «Minori giustizia», 3 (2019), pp. 138-146: 140.

⁶⁴ Seguendo il ragionamento di Lucinda Ferguson, si preferisce utilizzare l'espressione *Children's Rights* invece che *Rights for Children*. Cfr. L. Ferguson, *Not Merely Rights for Children but Children's Rights. The Theory Gap and the Assumption of the Importance of Children's Rights*, «The International Journal of Children's Rights», XXI (2013), 2, pp. 177-208.

⁶⁵ M. Lalatta Costerbosa, *I diritti dei bambini come priorità*, cit., p. 138.