

MEDICAL HUMANITIES & MEDICINA NARRATIVA  
*Rivista di pedagogia generale e sociale*

I / 2022

*Direttore responsabile*

Arcangelo SANTAMARIA

*Comitato scientifico*

Vincenzo ALASTRA

Università di Torino

Michele BALDASSARRE

Università di Bari "Aldo Moro"

Vanna BOFFO

Università di Firenze

Daniele BRUZZONE

Università Cattolica di Piacenza

Maria BUCCOLO

Sapienza Università di Roma

Martín Miguel Ángel CARBONERO

Universidad de Valladolid – Spagna

Micaela CASTIGLIONI

Università di Milano Bicocca

Venusia COVELLI

Università degli Studi "eCampus"

Patrizia DE MENNATO

Università di Firenze

Cristiano DEPALMAS

Università di Sassari

Rocco FILIPPONERI PERGOLA

Associazione di Psicoanalisi della Redazione  
Educativa – APRE

Maria Benedetta GAMBACORTI PASSERINI

Università di Milano Bicocca

Lorenza GARRINO

Università di Torino

Patrizia GARISTA

Istituto Nazionale di Documentazione, Innova-  
zione e Ricerca Educativa

Maria Luisa IAVARONE

Università di Napoli Parthenope

Vanna IORI

Università Cattolica di Milano

*Comitato di Redazione*

Maria BUCCOLO (caporedattore)

Ferdinando Ivano AMBRA

Luigi ARUTA

Elisa CANOCCHI

*Direttori scientifici*

Franco BLEZZA

Università degli Studi "Gabriele d'Annunzio"  
di Chieti-Pescara

Valerio FERRO ALLODOLA

Università degli Studi "eCampus"

Cristina ISPAS

Centrul Universitar UBB din Resita – Romania

Francesco LO PRESTI

Università degli Studi di Napoli "Parthenope"

Antonella LOTTI

Università di Modena e Reggio Emilia

Maria Rita Mancaniello

Università di Firenze

Francesca MARONE

Università di Napoli Federico II

Antón Luis Jorge MARTÍN

Universidad de Valladolid – Spagna

Marisa MICHELINI

Università di Udine

Elena MIGNOSI

Università di Palermo

Fiorella PAONE

Università di Chieti-Pescara

Vincenzo PICCIONE

Università di Roma Tre

Raffaele PISANO

Lille University – Francia

Fabrizio Manuel SIRIGNANO

Università di Napoli "Suor Orsola Benincasa"

Maura STRIANO

Università di Napoli Federico II

Simonetta ULIVIERI

Università di Firenze

Maria VACCARELLA

University of Bristol – UK

Andrea VARSORI

University of Huddersfield – UK

Paola VILLANI

Università di Napoli "Suor Orsola Benincasa"

Lucia ZANNINI

Università di Milano Statale

Cristiano DEPALMAS

Monica MINCI

Silvia MONGILI

Simona SERRA

Alessia TRAVAGLINI

## MEDICAL HUMANITIES & MEDICINA NARRATIVA

*Rivista di pedagogia generale e sociale*

Lo studio e la sperimentazione delle Medical Humanities e della Medicina Narrativa in Italia presentano una situazione “a macchia di leopardo” e in continuo divenire. Se è vero che la medicina non è una scienza esatta, la ricerca educativa sulle professioni mediche e sanitarie non può che essere complessa e interdisciplinare, con la finalità di “trasformare riflessivamente” — valorizzando la prospettiva narrativa — i contesti di pratiche professionali in cui ha luogo.

La rivista si propone come spazio per la pubblicazione (in lingua italiana e inglese) dei contributi pedagogici che intercettano i temi emergenti nel panorama degli studi nazionali ed internazionali riferiti alla Medical Humanities e alla Medicina Narrativa e si rivolge alla Comunità Scientifica, agli studenti dei corsi di laurea delle professioni educative e sanitarie, ai professionisti in formazione e ai docenti/formatori.

The study and experimentation of Medical Humanities and Narrative Medicine in Italy present a “leopard spot” situation in constant evolution. If it is true that medicine is not an exact science, educational research on medical and health professions can only be complex and interdisciplinary, with the aim of “transforming reflexively” — by enhancing the narrative perspective — the contexts of professional practices in which place.

MHMN is proposed as a space for the publication (in Italian and English) of the pedagogical contributions that intercept emerging themes in the panorama of national and international studies related to Medical Humanities and Narrative Medicine. MHMN is addressed to the Scientific Community, to students of the degree courses of the educational and health professions, to professionals in training and to teachers/trainers.

*sponsored by*



### *Criteria di referaggio*

I contributi sono sottoposti a referaggio a “doppio cieco” (*double blind peer review process*), rispettando il pieno anonimato dell’autore e dei revisori.

La redazione della rivista ha il compito di individuare i revisori, scegliendo i referee tra studiosi ed esperti del settore oggetto del contributo, qualora non sia stato individuato preventivamente tra i componenti del comitato scientifico. Gli studiosi revisori, insieme ai componenti del comitato scientifico, fanno parte del comitato dei referee, annualmente aggiornato.

La redazione, una volta verificata la pertinenza dei temi rispetto agli ambiti di trattazione della rivista e degli aspetti redazionali, invia ai referee gli articoli oggetto di valutazione privi dei nomi degli autori. I referee, entro i termini indicati dalla redazione, forniranno le proprie osservazioni attraverso la traccia di lettura fornita dalla redazione. La scheda di valutazione permarrà agli atti nell’archivio della redazione e i suggerimenti contenuti saranno comunicati all’autore dell’articolo. Le indicazioni fornite dai referee, benché debitamente considerate dalla redazione, hanno valore consultivo. La redazione può decidere comunque di pubblicare un articolo. L’elenco dei referee sarà pubblicato sul numero del periodico, senza alcuna specifica di quale articolo sia stato loro attribuito.

I revisori formuleranno il proprio giudizio, tenendo conto dei seguenti parametri: approfondimento del tema trattato; qualità delle argomentazioni; bibliografia adeguatamente aggiornata; chiarezza e scorrevolezza dell’esposizione.

Sulla base di tali parametri, i revisori potranno formulare i seguenti giudizi:

1. pubblicabile senza modifiche;
2. pubblicabile previo apporto di modifiche;
3. da rivedere in maniera sostanziale;
4. da rigettare.

Nel caso di giudizio discordante fra i due revisori, la decisione finale sarà assunta dai co-direttori, salvo casi particolari in cui gli stessi co-direttori potranno nominare tempestivamente un terzo revisore a cui rimettere la valutazione dell’articolo. I co-direttori, su loro responsabilità, possono decidere di non sottoporre a revisione scritti pubblicati su invito o di autori di particolare prestigio.

### *Referee criteria*

The articles are subject to a double blind peer review process, which respects the anonymity of author and reviewer.

The editorial board chooses referees among academics and experts from the sector pertaining to the article if such a figure cannot be found among the members of the scientific committee. Academic reviewers, together with the scientific committee make up the referee committee, which is subject to an annual review and update.

Once the editorial board has verified the relevance of the topics, with respect to the areas of discussion of the magazine and editorial aspects, it sends the refereed articles to the evaluation without the names of the authors. The referees, within the terms indicated by the editorial board, will provide their comments through the reading track provided by the editorial board. The evaluation form will remain in the deeds in the editorial archive and the suggestions will be communicated to the author of the article. The indications provided by referees, although duly considered by the editorial board, are consultative. However, the editorial board may decide to publish an article. The list of referees will be published in the ma review number, without any specification of which article has been attributed to them.

The referees will form their own judgement, taking into account the following parameters: quality of the argumentation; in-depth treatment of the topic; sufficiently up-to-date bibliography; clarity and fluidity of writing style.

On the basis of these parameters, the referees may make the following judgements:

1. publishable as it stands;
2. publishable after making certain modifications;
3. whole-scale revision required;
4. reject.

If two referees offer different opinions, a final decision will be made by the co-directors except when the latter decides to nominate a third referee to evaluate the article. The co-directors reserve the right not to submit invited articles or those written by prestigious authors to the peer review process.



# **VOL. 1/2022**

*a cura di*

**VALERIO FERRO ALLODOLA  
SIMONETTA ULIVIERI**

*Contributi di*

**ALESSANDRA ALTAMURA, MICHELA BALDINI, ROSSELLA CASO, GABRIELLA  
D'APRILE, BARBARA DE SERIO, DALILA FORNI, FABIO GRANATO, VALENTINA  
GUERRINI, STEFANIA MADDALENA, MARIA RITA MANCANIELLO, ANTONIA  
RUBINI, RAFFAELLA C. STRONGOLI, SIMONETTA ULIVIERI, FEDERICO ZANNONI**



**aracne**



**aracne**

©

ISSN

1824-5463

ISBN

979-12-218-0072-2

PRIMA EDIZIONE

**ROMA** 30 GIUGNO 2022



*Questo Numero è dedicato a  
Donne, pace e guerra*

*This Issue is dedicated to  
Women, peace and war*



## Indice

- 13 Editoriale  
*Valerio Ferro Allodola, Simonetta Ulivieri*
- 19 Femminismo, pacifismo e pedagogia della differenza  
*Simonetta Ulivieri*
- 35 “Esiste la scienza della guerra, dov'è quella della pace?”. Maria Montessori e la sublimazione del materno  
*Barbara De Serio*
- 51 Donne contro la guerra: le manifestazioni per la pace  
*Michela Baldini*
- 67 Donne, democrazia ed educazione alla politica  
*Antonia Rubini, Fabio Granato*
- 83 La terra come “madre nutrice”. Ecologia, femminismo, cultura formativa della pace  
*Gabriella D'Aprile, Raffaella C. Strongoli*
- 95 Con gli occhi di una bambina. I diari *di piume e di piombo* di Donatella Ziliotto durante la Seconda Guerra Mondiale  
*Rossella Caso*
- 109 Emancipazione e rivolta femminile nel cinema a partire dagli anni Ottanta  
*Dalila Forni*
- 125 L'educazione alla pace attraverso i libri di testo per la scuola primaria negli ultimi 20 anni  
*Valentina Guerrini*

- 141 R-esistere in silenzio. L'arte come voce delle donne afgane  
*Alessandra Altamura*
- 159 Vite precarie di donne e percorsi di accoglienza e integrazione  
attraverso la "parola femminile"  
*Stefania Maddalena*
- 179 Interiorità in fuga: dilemmi, struggimenti e conflitti nei vissuti  
emotivi delle profughe ucraine  
*Federico Zannoni*
- 195 E dopo la violenza e la morte? Per una pedagogia della ricon-  
ciliazione  
*Maria Rita Mancaniello*

### **Recensioni**

- 209 Fabrizio Manuel Sirignano, *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione* (Edizione aggiornata), FrancoAngeli, Milano 2019, pp. 138  
*Valerio Ferro Allodola*
- 213 Elena Zizioli, *Donne Detenute. Percorsi educativi di liberazione*, FrancoAngeli, Milano 2021, pp. 182  
*Maria Buccolo*
- 217 Giuseppe Burgio, *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, FrancoAngeli, Milano 2022, pp. 126  
*Antonio Raimondo Di Grigoli*

## Editoriale

VALERIO FERRO ALLODOLA\*, SIMONETTA ULIVIERI\*\*

La recente escalation del drammatico conflitto russo-ucraino suggerisce di concentrare l'attenzione scientifica delle scienze della formazione sulle storie e sui vissuti dei soggetti coinvolti in questo grave scontro, in particolare, sul ruolo che le donne, i soggetti di genere femminile, rivestono e hanno rivestito in contesti di guerra.

Formare alla pace diviene un'educazione alla memoria, culturale, storica e autobiografica, significa trovare un tempo per riflettere e fermare l'ansia che connota questo tempo di caos e la tragedia che incombe anche su di noi.

La letteratura pedagogica italiana – corroboratasi negli ultimi vent'anni di autorevoli ricerche, che hanno delineato il campo di studi della “Pedagogia di genere” – ci permette di poter leggere e declinare in chiave educativa e formativa la competenza di cura e di empatia delle donne coinvolte in prima persona nell'odierno conflitto, ma anche in quelli precedenti e che, come il femminicidio, emergono di giorno in giorno alla nostra attenzione.

Scontri spaventosi, tragici, che hanno provocato e provocano migliaia di vittime di ogni età, seminando odio, ingiustizie e nuove emergenze sociali (che si aggregano ai pesanti strascichi della pandemia), i cui “echi” si riverberano – inevitabilmente – nella tenuta democratica di diversi Paesi, a livello planetario.

Questo Numero di MHMN intende, quindi, rappresentare un contributo di ricerca pedagogica utile per riflettere con rigore scientifico sulle tematiche fondamentali della relazione tra “Donne, pace e guerra”. I saggi raccolti appartengono a studiose e studiosi delle principali università italiane, che affrontano le varie tematiche osservandole mediante prospettive teorico-metodologiche e quadri di

---

\* Ateneo Telematico eCampus.

\*\* Università degli Studi di Firenze, Dipartimento FORLILPSI.

riferimento euristici in grado di mettere al centro del processo di ricerca le soggettività e i vissuti delle bambine, dei bambini, delle donne e dei più deboli.

Il primo saggio introduttivo, di Simonetta Ulivieri, ci consegna una riflessione articolata – guardando anche a fonti letterarie di grande impatto emotivo – sul femminismo in connessione al pacifismo, che si esplicita nella capacità di stigmatizzare e disvelare come le contrapposizioni belliche siano funzionali al mantenimento dello *status quo*, preservando istituzioni e gerarchie patriarcali che, in guerra, vengono accettate come sono e non messe in discussione. Durante un conflitto, infatti, non è possibile esercitare una lettura critica della realtà ed esercitare il dissenso; ogni diversità – di genere, etnica, culturale – deve essere negata. Il femminismo, pertanto, è in grado di disvelare le gerarchizzazioni sociali e sessuali in atto.

Segue il saggio di Barbara De Serio che, in maniera rigorosa e originale, focalizza l'attenzione sugli studi che Maria Montessori ha avviato relativamente alle donne, a partire dai primi anni del Novecento, per poi concentrarsi sulla valorizzazione della dimensione sociale della maternità e sull'indiscusso potere creativo e generativo della donna, promotrice di società più solidali.

Michela Baldini affronta l'ambito un pò dimenticato delle manifestazioni pubbliche per la pace organizzate e partecipate dalle donne, ponendo particolare attenzione alle condizioni socioeconomiche che portarono allo svilupparsi e al diffondersi di tali fenomeni, senza perdere di vista una delle caratteristiche più interessanti che li caratterizzò: ovvero la matrice femminile di cura per l'umanità, che decretò la nascita e lo sviluppo del rifiuto dei conflitti come soluzione di scontri nazionalisti, volti alla difesa ad oltranza dei territori.

Antonia Rubini e Fabio Granato analizzano le possibili connessioni riflettendo approfonditamente su “donne, democrazia ed educazione alla politica”, focalizzandosi sul contributo che le donne possono fornire ai sistemi politici democratici. Particolare attenzione è posta alle caratteristiche che l'educazione alla politica dovrebbe assumere, al fine di supportare ogni cittadino/a nel contribuire al bene comune.

Gabriella D'Aprile e Raffaella Strongoli – a partire da alcune istanze di valorizzazione della differenza e del pluralismo sociale, culturale ed educativo, delineate dal movimento femminista e dalle sue declinazioni ecologiche in senso sistemico – assumono come punto

d'osservazione intelligente la metafora della Terra come *madre nutrice*, tracciando nuovi orientamenti pedagogici per una cultura della pace e del dialogo umano.

Rossella Caso, nel suo saggio, coniugando letteratura e vita, svolge una riflessione storico-pedagogica sui diari scritti durante la seconda Guerra Mondiale dalla scrittrice triestina Donatella Ziliotto. Tra cronache di guerra e utopie di pace, intrecciando lo sguardo della bambina allo sguardo della donna, l'Autrice tratteggia i contorni di un nuovo, possibile umanesimo, a partire dall'infanzia.

Dalila Forni studia il tema dell'emancipazione e "rivolta femminile" mediante la cinematografia, a partire dagli anni Ottanta. Partendo dal presupposto che le storie presentate dal cinema contribuiscono a determinare la nostra percezione dell'identità di genere, tanto nel singolo quanto nella collettività, l'Autrice identifica – con competenza storico-educativa – quattro filoni tematici ricorrenti nel cinema al femminile che va dagli anni Ottanta ad oggi (storico-biografico, realistico, ribelle, d'autore), presentando per ogni tema un esempio significativo.

Valentina Guerrini, ci propone uno studio analitico sull'"educazione alla pace" attraverso i libri di testo per la scuola primaria negli ultimi vent'anni. Analizzare se e come viene proposto un tema così rilevante, sottolineando principi, idee e strumenti può, infatti, rappresentare uno stimolo ed una risorsa utili alle e agli insegnanti e a coloro che a vario titolo lavorano nella formazione in questa fascia di età.

Nel contributo di Alessandra Altamura, l'arte è declinata come voce delle donne afgane nel duro conflitto che hanno vissuto e stanno tuttora soffrendo. L'Autrice propone una riflessione approfondita ed originale sul rapporto tra donne, arte e guerra e individua, proprio nel binomio donne e artiste in contesti di guerra, la possibilità di tracciare sentieri di pace per re-inventare l'umanità.

Stefania Maddalena riflette in maniera approfondita sull'importanza del metodo autobiografico come efficace dispositivo di riconoscimento identitario e come strumento di resilienza e cura di sé, soprattutto se rivolto a persone – come le donne immigrate – che si trovano in una condizione di particolare fragilità emotiva e di precarietà esistenziale.

Nel saggio di Federico Zannoni, vengono indagati con particolare attenzione i vissuti emotivi delle profughe ucraine nell'attuale conflit-

to. Ansia, disturbi da stress post traumatico, shock culturale e difficoltà materiali sono i segni che la catastrofe bellica ha impresso sui loro corpi e nelle loro interiorità, così come i sensi di colpa per avere lasciato patria e affetti, per essere fuggite quando altri hanno scelto di rimanere. L'Autore descrive con forte capacità di analisi il sentimento triste e nostalgico di queste donne per il proprio paese.

Conclude la sezione dei contributi scientifici, l'articolo di Maria Rita Mancaniello che – nell'ambito della “guerra silenziosa” del femmicidio – delinea con particolare riflessione educativa i caratteri dell'approccio psico-pedagogico al lutto, sia per accompagnare il bambino/a o l'adolescente verso una nuova ri-progettazione della propria esistenza, sia per riattivare processi di resilienza e consentire una riappacificazione con la vita.

Le Recensioni, a chiusura, rappresentano il dialogo aperto della rivista rispetto ai fondamentali temi della “Pedagogia della decrescita” (il volume di Fabrizio Manuel Sirignano, recensito da Valerio Ferro Allodola), delle donne detenute in carcere (il volume di Elena Zizioli, recensito da Maria Buccolo) e della pedagogia interculturale postcoloniale (il volume di Giuseppe Burgio, recensito da Antonio Raimondo Di Grigoli).

Si ringraziano le Autrici e gli Autori tutti che hanno contribuito a questa ricerca con cura e riflessività, rendendo possibile la pubblicazione di questo Numero.

## **Riferimenti bibliografici**

BOBBIO N., *Il problema della guerra e le vie della pace*, il Mulino, Bologna 1979.

BORGHI L., *Presente e futuro nell'educazione del nostro tempo*, Liguori, Napoli 1987.

CAMBI F., *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radical*e, Clueb, Bologna 1987.

CAPITINI A., *La nonviolenza oggi*, Edizioni di Comunità, Milano 1962.

CONTINI M., *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Clueb, Bologna 2009.

MONTESSORI M., *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1949.



OREFICE P., *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*, Mondadori, Milano 2011.

ULIVIERI S., *Educare al femminile*, ETS Edizioni, Pisa 1995.

VISALBERGHI A., *Scuola e cultura di pace*, la Nuova Italia, Firenze 1985.

Firenze, 25 Giugno 2022



## Femminismo, pacifismo e pedagogia della differenza

SIMONETTA ULIVIERI\*

**RIASSUNTO:** L'attuale femminismo globale costituisce un discorso complesso sui rapporti di oppressione, che collega la violenza specifica dei rapporti di genere al tema della crisi dell'ordine globale.

Il femminismo in connessione al pacifismo ha la capacità di stigmatizzare e disvelare come le contrapposizioni belliche siano funzionali al mantenimento dello *status quo*, ovvero a preservare istituzioni e gerarchie che visto lo stato di guerra vengono accettate come sono e non messe in discussione; in primo luogo le norme patriarcali che da sempre costituiscono nelle società i poteri dominanti. La guerra garantisce il "blocco delle identità", ovvero nei momenti in cui si scatenano la violenza e la morte, tutti, e in primis le donne, debbono tacere e ubbidire. Nel momento in cui il conflitto è in atto non si può esercitare una lettura critica della realtà, non si può mostrare il dissenso, ma ogni diversità, di genere, etnica, culturale deve essere negata. Il femminismo può mostrare questa emersione dell'autorità patriarcale e può servire a disvelare le gerarchizzazioni in atto.

**PAROLE CHIAVE:** Femminismo, pacifismo, educazione, pedagogia della differenza.

**ABSTRACT:** Current global feminism constitutes a complex discourse on oppressive relationships, bridging the specific violence of gender relations to the topic of global order crisis.

Feminism, in connection with pacifism, has the ability to stigmatize and unveil how war oppositions are functional to the maintenance of the status quo, which is to say, to preserve institutions

---

\* Università degli Studi di Firenze, Dipartimento FORLILPSI.

and hierarchies that, in light of the state of war, are accepted for what they are and not questioned; primarily the patriarchal norms that have always been the dominant powers in societies. War guarantees an "identity blockage", in other words, when violence and death are involved, everyone - and mostly women - must keep quiet and obey. When the conflict is going on, no critical reading of reality can be applied, no dissent can be shown, but all kinds of diversity, such as gender, ethnic, cultural, must be denied. Feminism can show the emersion of patriarchal authority and can serve to reveal ongoing hierarchies.

KEY-WORDS: Feminism, pacifism, education, pedagogy of difference.

### **1. Un tentativo in atto: ristabilire l'ordine patriarcale attraverso i conflitti armati**

Dall'inizio della guerra in Ucraina, non passa giorno che non compaiano notizie di uccisioni di vittime innocenti, di civili in fuga, di donne stuprate, di bambini morti o rapiti e trasportati in Russia, di anziani o anziane abbandonati e rimasti senza cibo e cure in zone di guerra, di disabili e ammalati rimasti soli e senza assistenza. Giornali e telegiornali ci informano di questi dati, corredati da foto e video. In tutta questa grande tragedia emerge un dato inconfutabile che pochi denunciano: la guerra enfatizza e giustifica un ordine patriarcale quasi "naturale", che esiste da che mondo è mondo, ovvero il diritto del più forte, generalmente maschio, a uccidere, stuprare, umiliare il più debole. In questo ordine quasi ancestrale agli uomini è dato il potere sul corpo delle donne, sia di piegarle e confinarle forzatamente nel ruolo di madri, sorelle, infermiere, educatrici e custodi di una famiglia e di una società gerarchicamente organizzata, sia di avere su di loro potere di vita e di morte, violentandole e uccidendole anche nel privato, sia di poterle sacrificare impunemente nelle guerre da loro volute e sostenute. Anche gli uomini sono costretti dentro le rigide gabbie dei ruoli di genere, obbligati a comportarsi virilmente, da veri uomini, a mettere da parte i sentimenti e a comportarsi da macchine

da guerra. Quante volte nella storia giovani maschi riluttanti e disperati sono stati costretti ad andare in guerra, a infliggere e ricevere la morte.

La resistenza infinita delle donne a questo destino di sacrificio e di morte, ricorre nella storia e nel mito. Vittime innocenti e sacrificali come Efigenia, le donne pagano con la vita loro e l'uccisione dei loro cuccioli la violenza scatenata da altri, in una volontà di morte che ricorda il *cupio dissolvi* di antica memoria. Al momento della conquista di una città nemica, i soldati vincitori avevano diritto di saccheggio e di stupro. Le donne più giovani e belle venivano ridotte in schiavitù, mentre i loro piccoli venivano uccisi affinché da adulti non cercassero la vendetta. Sono memorie del mondo occidentale, che tutti abbiamo conosciuto attraverso l'Iliade e l'Odissea, quando dopo la conquista di Ilio, i bambini vengono gettati dalle alte mura, e le donne fatte prigioniere per condurle in Grecia come schiave.

È un tema quello del controllo del corpo della donna durante guerre e guerriglie: vergini che vengono rapite per darle come compagne a dei guerrieri soli, dal mitico ratto delle Sabine da parte dei romani, al rapimento recente di giovani studentesse in Nigeria, prelevate da un College dai guerriglieri jihadisti islamici di Boko Haram per usarle sessualmente, basandosi su presunte leggi religiose che vedono le donne come soggette al volere sessuale degli uomini.

Oggi che tutto questo ci viene narrato ogni giorno, con tutti i particolari, quasi fosse un film, noi assistiamo in diretta a violenze che rinsaldano anche negli uomini dei paesi non belligeranti la convinzione che il potere di vita e di morte è maschile. Prima di questo conflitto che ci devasta emotivamente anche per la sua vicinanza, nella nostra vita, nella nostra terra, in aree cosiddette di pace, siamo stati costantemente investiti da fenomeni vari di violenza degli uomini sulle donne. Anche nelle nostre belle civiltà, ricche e opulente, quotidianamente irrompe la violenza primordiale che vuole la donna soggetta, sottomessa all'uomo. Da pochi decenni l'uccisione sistematica di femmine da parte di maschi ha avuto un nome: "femminicidio", un fenomeno antico che è emerso alla ribalta della storia e che quasi ogni giorno ci ricorda che la vita delle donne è insicura e che la sola ricerca della libertà può metterla a rischio (Ulivieri, 2014).

## 2. La guerra sul corpo delle donne: lo stupro

Nella seconda metà del Novecento vengono pubblicati due romanzi, scritti da un uomo e una donna, due grandi scrittori italiani, che il caso ha voluto che fossero sposati tra loro per un certo periodo: Alberto Moravia e Elsa Morante: *La ciociara* (1957) e *La Storia* (1974), due storie corali dove lo stupro di tre donne durante la guerra assume un ruolo centrale, tanto significativo che il romanzo di Moravia avrebbe dovuto chiamarsi come l'autore scrive all'editore *Lo Stupro*: "Caro Bompiani, la correzione del romanzo si avvia alla fine... Il titolo resterà *La Ciociara* benché il titolo più appropriato sarebbe 'Lo stupro'. Anzi addirittura, alla maniera classica: 'Lo stupro d'Italia'... Nel romanzo non c'è affatto amore, c'è soltanto come puoi capire, uno stupro. Il romanzo è una cronaca della guerra, un libro sugli orrori della guerra." (Moravia, 24 dicembre 1956, in Tornitore, *Introduzione*, 1957, rist., 1994, p. XVII). Moravia prosegue, chiedendo che per la copertina si usi un'immagine "forte", o un particolare di Guernica di Picasso, oppure "un disegno di Goya - dai *Disastri della guerra* - in cui si vedono due o tre soldati francesi che violentano una donna spagnola" (Ivi).

Si tratta quindi di un romanzo in cui viene descritta la vita grama e tragica degli italiani tra il '43 e il '44, in piena occupazione tedesca, in attesa dell'arrivo degli alleati, con la fame, i rastrellamenti, la borsa nera, la paura perenne dei bombardamenti e di essere arrestati per le delazioni stesse di altri italiani. Una vita povera e estremamente semplice che anche Moravia aveva trascorso a Sant'Agata un paesino di poche case sopra Fondi dove era rimasto intrappolato con la moglie, durante la sua fuga da Roma a Napoli, durante i mesi di passaggio del fronte. Le sue note *Vita nella stalla*, parlano di un forte analfabetismo diffuso tra i contadini che vivevano in condizioni di miseria e sporcizia antiche, e narra anche di altre forme di egoismo immorale diffuso tra i pochi sfollati cittadini che pensavano solo a salvare la vita e la roba. Cesira, detta la Ciociara, appartiene a questa categoria, non ha valori sociali e civili. E' una commerciante romana, sfollata con la giovane figlia Rosetta in quelle zone povere e deprivate. Cesira ama solo la figlia e il suo desiderio è quello di tornare a Roma incolumi e di poter riprendere la vita di prima della guerra. Cesira e Rosetta si sentono vicine solo a Michele, un giovane studente, che vive come molti giovani nascosto in attesa che i tedeschi

si ritirino. Michele ha coraggio e professa valori umani e civili, ma la sua adesione convinta alla necessità di un mondo migliore lo porta ad esporsi e finirà ucciso da un piccolo gruppo di tedeschi in cerca di una via di fuga. All'arrivo degli americani le due donne inconsapevoli dei rischi finiscono preda di alcuni militari nordafricani al seguito delle truppe alleate. La scena dello stupro è ancora più raccapricciante in quanto avviene in una chiesa dove le due si erano fermate a riposare, e dove Rosetta, che ha avuto un'educazione religiosa dalle monache, prega silenziosa. Anche il quadro con la Madonna con Bambino appeso in maniera sghemba sull'altare sembra quasi essere un cattivo presagio, o comunque che manchi la protezione della Vergine. Poi tutto avviene in forma improvvisa, veloce e violenta, un gruppo di militari marocchini che appartenevano all'esercito franco-coloniale, entra in chiesa e si avventa letteralmente sulle due: Cesira si difende con forza dalla violenza sessuale e nella lotta con uno stupratore batte la testa e perde i sensi; Rosetta viene invece assalita da un gruppetto che riesce a immobilizzarla e a deflorarla. Racconta Cesira:

Purtroppo, però, Rosetta non era svenuta, e tutto quello che era successo lei l'aveva veduto con i suoi occhi e sentito con i suoi sensi.

Io, intanto, stavo distesa, quasi incapace di muovermi, quindi provai ad alzarmi e subito ebbi una fitta acuta alla nuca. Però mi feci forza, mi levai in piedi e guardai. Dapprima non vidi che il pavimento della chiesa... poi levai gli occhi e vidi Rosetta. L'avevano trascinato o lei era fuggita fin sotto l'altare; stava distesa, supina, con le vesti rialzate sopra la testa e non si vedeva, nuda dalla vita ai piedi. Le gambe erano rimaste aperte, come loro l'avevano lasciate, e si vedeva il ventre bianco come il marmo e il pelo biondo e ricciuto simile alla testina di un capretto e sulla parte interna delle cosce c'era del sangue e ce n'era anche sul pelo. Io pensai che fosse morta anche per via del sangue il quale, benché capissi che era il sangue della sua verginità massacrata, era pur sangue e suggeriva idee di morte. Mi avvicinai e chiamai "Rosetta", a bassa voce, quasi disperando che lei mi rispondesse; e lei, infatti, non mi rispose, né si mosse; e io fui convinta che fosse veramente morta e, sporgendomi alquanto, tirai giù la veste dal viso. Vidi allora che lei mi guardava con occhi spalancati, senza dir parola, né muoversi, con uno sguardo che non le avevo mai visto, come di animale che sia stato preso in trappola e non può muoversi e aspetta che il cacciatore gli dia l'ultimo colpo (Moravia, 1957, pp. 266-7).

Dopo questa violenza brutale Rosetta cambierà radicalmente il suo comportamento: da ragazza semplice e ingenua che aveva come punto di riferimento la madre, inizia a gradire le attenzioni degli uomini

anche più grandi, comincia ad accompagnarsi a un camionista che fa la borsa nera, e accetta da lui abiti e scarpe nuove da signorina.

Rosetta fa sue e si adegua alle regole di un nuovo mondo di traffichini e contrabbandieri, regole dove conta il guadagno facile. Quando l'ultimo suo accompagnatore muore in uno scontro con dei banditi di strada, e Rosetta torna a Roma con la madre, attonita di fronte a questa trasformazione della figlia, finalmente la ragazza prende coscienza di quello che è avvenuto e ricordando le passeggiate con lo studente Michele e le parole serene scambiate con lui, finalmente piange per la scomparsa del giovane, l'unico che le era stato veramente amico, e per la vergogna delle violenze subite.

L'acquisizione del dolore la riporta indietro a ciò che era e la sottrae all'imprinting di sporcizia e di apatia con cui concedeva agli uomini il suo corpo dopo lo stupro.

La storia della Ciociara è narrata nel romanzo omonimo di Moravia, e poi riproposta anche in un film che ormai è un classico, diretto da Vittorio De Sica nel 1960.

Le violenze su donne, uomini e bambini perpetrate dal corpo di armata franco-coloniale in Italia tra il 1943 e il 1944, ebbero inizio dopo lo sbarco in Sicilia e durarono per tutta la risalita della penisola, fino in Toscana, quando alle soglie di Firenze queste truppe furono imbarcate e trasportate in Provenza, nel tentativo di farle rientrare nei ranghi, poi furono impegnate in guerra in Germania dove le violenze erano continuate. Nella zona del basso Lazio tali violenze, dette "marocchinate" (Carloni, 2006; Catallo, 2015) furono particolarmente efferate. Gli storici parlano di una promessa fatta alle truppe marocchine dal generale Juin di 50 ore di impunità che avrebbero seguito la loro vittoria sul campo, ovvero lo sfondamento della linea Gustav. Certamente le violenze dopo la battaglia ci furono e in maniera rilevante. Ci fu anche una protesta ufficiale di Pio XII con De Gaulle. Si parla anche di assalti ai conventi e sono state raccolte testimonianze di religiose. A seguito delle violenze sessuali molte donne furono contagiate da diverse malattie di trasmissione sessuale, tra cui sifilide e gonorrea. Alcune rimasero incinte, altre abortirono, altre ebbero aborti spontanei, altre ancora portarono avanti la gravidanza, ma abbandonarono i figli concepiti durante tali violenze.

Dopo la guerra il solo orfanatrofio di Veroli accoglieva circa 400 bambini nati da quelle violenze, ma la memoria orale riporta anche di infanticidi. Secondo il computo dei dati, si calcola che le donne



stuprate da uno, o più soldati, furono circa 60.000, mentre le denunce sono circa 50.000, ma si presume che non fossero tutte, in quanto alcune donne non fecero denuncia per vergogna.

Anche dopo che queste violenze ebbero termine, alla fine della guerra, molte donne non riuscirono a tornare ad una vita normale, per alcune fu difficile dimenticare e superare lo *shock* subito. In alcuni casi, le comunità e le famiglie le ritennero responsabili e comunque le consideravano indegne. Invece di essere comprese nelle ferite fisiche e morali che avevano ricevuto, invece di essere aiutate a reinserirsi nella vita, furono condannate, come reprobe. Alcune si suicidarono, altre emigrarono.

Maria Maddalena Rossi, deputata del PCI e presidente dell'UDI, denunciò alla Camera nel 1952 questi dati sulle violenze. Da notare che suo intervento fu inserito a tarda sera, quasi a voler trattare questi avvenimenti tragici di nascosto, non alla luce del sole. Si cercava di dimenticare, di far passare questi episodi efferati sotto silenzio.

Nella *Storia* (1974) di Elsa Morante, lo stupro avviene durante la guerra a Roma nel quartiere di San Lorenzo. Questa volta a compierlo è un giovane soldato tedesco Gunter, che solo per la città, in attesa di partire per il fronte, annega prima la sua solitudine e la sua nostalgia di casa nel vino e poi segue fino in casa una maestra di mezza età al ritorno dal lavoro. Ida è vedova ed ha un figlio adolescente fascista, come quasi tutti i ragazzi italiani dell'epoca. La sola vista nel portone di casa sua di un uomo in uniforme tedesca, la mette in uno stato di confusione, paura e dipendenza. Ida nasconde un segreto, è figlia di madre ebrea e vive nel perenne timore di essere individuata e perseguitata lei e il figlio per questo. Quando si avvia verso il suo appartamento, il tedesco la segue per le scale e entra in casa con lei.

Ida ha talmente timore che non si ribella. Spera solo che il figlio, non sia in casa, perché teme per la sua incolumità. Gunter è alla ricerca di qualcuno che lo accolga e lo accetti, rimpiange la sua casa e mostra anche a Ida la sua foto con la madre e i fratelli, in Germania. Ida è sempre più in ansia e sarà quindi una facile preda per Gunter che ubriaco e alla ricerca di un amore qualsiasi, non resiste alla tentazione di forzarla all'atto sessuale, tanto più che Ida perde i sensi, a causa dell'attacco di una vecchia malattia che fin da piccola l'aveva segnata. Quando Ida avverte i sintomi della malattia, inizia a gridare: no, no.

Ma questo grido indispettisce il giovane, che lo crede rivolto a lui.

La sua ricerca di compagnia e di tenerezza si trasforma

in una volontà feroce: - fare amore!... FARE AMORE!... - gridò, ripetendo in uno sfogo fanciullesco, altre due delle 4 parole italiane che s'era fatto insegnare alla frontiera. E senza neanche togliersi la cintura della divisa, incurante che costei fosse una vecchia, si buttò sopra di lei, rovesciandola su quel divanetto arruffato, e la violentò con tanta rabbia, come se volesse assassinarla.

La sentiva dibattersi orribilmente, ma inconsapevole della sua malattia, credeva che lei gli lottasse contro, e tanto più ci s'accaniva per questo, proprio alla maniera della soldataglia ubriaca. Essa in realtà era uscita di coscienza, in una assenza temporanea da lui stesso e dalle circostanze, ma lui non se ne avvide. E tanto era carico di tensioni severe e represses che, nel momento dell'orgasmo, gettò un grande urlo sopra di lei... - Carina carina - prese a dirle (era la quarta e ultima parola italiana). E insieme cominciò a baciarla, con piccoli baci pieni di dolcezza... Essa intanto rinveniva piano piano abbandonata sotto di lui... lo senti che di nuovo penetrava dentro di lei, però stavolta lentamente, con un moto struggente e possessivo...

Il soldato stavolta, nel saziarsi, ebbe un piccolo lamento fra altri bacetti, e, lasciandosi con tutto il corpo su di lei, subito si addormentò. Essa, tornata alla coscienza, sentì sul proprio corpo il suo peso che la premeva sul ventre nudo con la divisa ruvida e la fibbia della cintura. E si ritrovò con le gambe ancora aperte, e il sesso di lui, diventato povero, inerme e come reciso, posato dolcemente sul proprio.

Il ragazzo dormiva placidamente, russando, ma, al movimento che lei fece per liberarsi, la serrò istintivamente contro di sé; e i suoi tratti, pure nel sonno, presero una grinta di possesso e di gelosia, come verso una vera amante.

Essa, tanto era indebolita, ebbe l'impressione, allo sciogliersi da lui, di durare una fatica mortale; ma finalmente le riuscì di liberarsi, e cadde sui ginocchi in terra, fra i cuscini sparsi al lato del lettuccio (Morante, 1974, pp. 69-70).

Dopo l'atto sessuale Gunter dorme, e al suo risveglio cerca di lasciare un ricordo positivo di sé alla donna. Le aggiusta una presa elettrica e le regala un coltellino. Per sé prenderà un fiore che riporrà nel portafoglio, con una frase romantica che Ida non comprenderà: "Mein ganzes Leben lang", ma che suona profetica. Il giovane soldato tedesco, imbarcato la sera stessa per il Mediterraneo, dopo aver fatto tappa in Sicilia, si troverà in un convoglio aereo che dopo tre giorni verrà attaccato: «E lui era tra i morti.» (p. 74).

Da questo atto di violenza, che è però ricerca quasi animale di corporeità e di consolazione, nascerà Useppe, un bambino raro e particolare, senza padre, intorno alla cui storia bella e disperata si snoda tutto il romanzo.

La seconda guerra mondiale rimane un palcoscenico doloroso e

cruento a cui le donne parteciperanno, secondo il ruolo in cui si troveranno a vivere e a combattere, da partigiane, da vittime, anche da donne traditrici, "innamorate" del nemico. Spesso quando fidanzati, mariti, compagni torneranno dal fronte le donne cercheranno allora di confidarsi, di raccontare le sofferenze subito, la loro memoria taciuta, ma spesso anche questo sarà loro precluso. Gli uomini non vorranno ascoltare, non vorranno sapere. Ognuno resterà, come si ritrova nelle testimonianze, con le proprie ferite, quelle visibili, ma anche quelle invisibili, le cui cicatrici rimangono però indelebili (Ponzani, 2012).

### **3. Femminismo internazionale e pensiero pacifista *no war***

Il pensiero femminista soprattutto a livello internazionale ha da tempo riflettuto su le donne e il rapporto con la guerra. Il femminismo e gli studi di genere possono infatti aiutarci a capire perchè ciclicamente si accendano dei conflitti in varie parti del mondo, fornendoci gli strumenti per operare delle considerazioni sul passato e sul presente che ci permettano di formare una nuova umanità che ripudi la guerra e operi per una cultura del cambiamento.

Il pensiero femminista *no war* ha esaminato con grandi approfondimenti il militarismo e la guerra. Noti studiosi e militanti hanno lavorato in questa direzione, da Cynthia Enloe (2007), ad J. Ann Tickner (1993), a Robin L. Riley, *et al.*, (2008). Il femminismo, il pacifismo e gli studi di genere ci aiutano a riflettere sui temi di pace e guerra e sui diversi schieramenti contrapposti.

Anziché attivare una cultura del confronto e della mediazione, il conflitto porta allo scontro armato e all'annientamento dell'altro, del territorio, dei civili coinvolti. Agiscono solo i governi, gli eserciti, gli uomini/militari che fanno la guerra. Vengono sviluppate le dicotomie di parti contrapposte, senza dare valore alle popolazioni, al loro diritto alla vita e alla felicità. Prende piede la retorica della difesa della terra dei padri, la patria, che non è la terra delle madri e dei loro figli: in questa dicotomia i più deboli soccombono, e sola salvezza rimane la fuga.

Lo stato di guerra attiva il nazionalismo, il patriottismo, l'emergenza che cancella tutti i diritti politici, tant'è che molto spesso durante i conflitti viene attivata la legge marziale. Le guerre con il loro corollario di nazionalismo e militarizzazione della società,

rafforzano le gerarchie di genere e le aspettative che una società in conflitto si attende da uomini e donne. Si perdono i diritti ad una civile convivenza: nella militarizzazione sociale e nella coercizione a schierarsi nel conflitto c'è solo costrizione, e non liberazione. Le donne vengono ridotte a corpi di femmine del nemico da stuprare e violentare, oppure a madri e mogli e figlie sofferenti per il destino dei propri uomini. Ad esse corrisponde un destino maschile di uomini, soldati, eroi che sacrificano il loro ruolo di padri e mariti per andare a perdere la vita in difesa della patria, che poi è per loro in realtà rappresentata dalla propria terra e famiglia che vivono dietro il fronte.

La guerra rafforza le aspettative sociali che gli uomini e le donne siano e si comportino in un certo modo e serve ad incasellare più del solito gli uomini e le donne in identità e ruoli tradizionali. Essere in un paese in guerra restringe anche la possibilità di esprimersi liberamente e di poter criticare le decisioni governative, perché immediatamente chi esprima dubbi e perplessità può essere stigmatizzato come traditore della patria, ed essere arrestato e punito per questo. Insomma le minoranze politiche possono essere silenziate e/o sanzionate in quanto nemiche della nazione. Di recente anche l'immagine serve alla propaganda: leader politici e uomini di stato che comunicano anche con l'abito le loro virtù belliche e che agli abiti civili preferiscono abiti militari, magliette militari o di particolari corpi delle forze armate stemmate, e giacche mimetiche.

Il pensiero *no war* femminista diventa allora un mezzo importante di critica all'esistente e a realtà demagogiche che sfruttano l'immagine per accreditarsi come combattenti, o membri del corpo militare x o y, un po' come i vari regnanti, basti pensare all'aristocrazia inglese, che utilizzano uniformi di diversi corpi d'armata per presentarsi al popolo.

Nel nostro paese il "femminismo pacifista" politicamente è stato collegato ai movimenti dei "girotondi", organizzati da uomini e donne nelle principali città italiane nel 2002, in difesa della democrazia, dei diritti, della legalità, della giustizia. Se si osservano le foto di venti anni fa, si nota che i girotondi coinvolgono molte giovani donne e anche dei bambini. Rappresentano un modo nuovo di dimostrare le proprie idee, e si discostano per la ludicità che esprimono, anche attraverso il ballo, da altre modalità comportamentali, più inquadrate e tradizionali, che utilizzava la sinistra nelle grandi dimostrazioni di massa.

Molte donne partecipano anche ai movimenti "Arcobaleno" per la

pace, insieme ai militanti dei verdi e agli esponenti del pensiero post-coloniale. Da rilevare che la bandiera a strisce della Pace, viene utilizzata per la prima volta in Italia a Perugia nel 1961 da Aldo Capitini, fondatore del movimento non violento, durante la "Marcia per la pace e la fratellanza". La bandiera riprendeva i colori di quella proposta da Bertrand Russel in Inghilterra nel 1958 nelle manifestazioni pacifiste contro il nucleare. L'Arcobaleno, simbolo come la colomba della pace, compare nella Bibbia dopo il diluvio universale, a significare la rinnovata alleanza di terra e cielo con l'umanità. Sulla bandiera compare la scritta PACE, mentre in origine vi si trovava l'immagine di una Colomba bianca, disegnata da Pablo Picasso. La bandiera della pace ormai è molto amata e diffusa e ricompare in alcune occasioni critiche, ovvero quando avvengono guerre e conflitti nel mondo, alle finestre e ai balconi delle case per richiamare al concetto della non violenza. Ad esempio nel 2002, padre Alex Zanotelli promosse in Italia una campagna "Pace da tutti i balconi", esponendo le bandiere della pace come manifestazione contro l'imminente guerra in Iraq e in Afghanistan.

E dal febbraio scorso, dall'inizio del conflitto russo ucraino la bandiera della pace è ricomparsa alle finestre di molte case, a mostrare l'empatia con cui la nostra popolazione, le famiglie guardano alla morte e alla sofferenza di tanti civili.

Infine la bandiera Arcobaleno rappresenta oggi anche il movimento LGBTQ.

#### **4. Femminismo, pacifismo, educazione**

Le analisi riflessive e critiche di taglio accademico sulle connessioni tra femminismo e pacifismo tuttavia non sono molte e al caso hanno un taglio sociologico e antropologico. Anche l'incontro con il settore formativo ed educativo è più collegato al mondo della scuola militante, educatori ed educatrici di base (Batini, 2001), docenti delle scuole dalla materna all'università (Panerai, Nicola, Vitaioli, 2012).

Più difficile è trovare chi coniughi a livello accademico, l'educazione alla pace e l'educazione alla non-violenza, al pensiero femminista *no war*. Anche se il clima bellicista attuale ci fa riflettere sui conflitti, proprio a partire dalle lotte femministe che non accettano la guerra come soluzione dei contrasti (Rivetti, 2022). La pace si

costruisce con il dialogo, cercando di venire anche incontro alle ragioni degli altri.

La connessione tra pacifismo e educazione è stata oggetto di analisi da parte di noti pedagogisti soprattutto nella seconda metà del Novecento, con ricerche sia di tradizione laica, ad esempio Aldo Visalberghi (1985), sia di tradizione cattolica, Emilio Butturini (1993), senza dimenticare il grande contributo di alcuni pensatori credenti anche se vissuti dalla Chiesa come scomodi per il loro fare politica sociale, Aldo Capitini (1968), don Lorenzo Milani (1965), padre Ernesto Balducci (1992). Ma il raccordo con il movimento femminista non si trova in questi scritti, che sono tutti di studiosi appartenenti ad una tradizione di studi in cui il genere non è presente.

Del resto la "Pedagogia di genere" muove i primi passi nel nostro Paese solo dagli anni Ottanta, collegata alla contestazione studentesca e alle lotte civili per i diritti (Ulivieri, 1995, Id., 2007).

Gli studi sulla partecipazione delle donne ai movimenti per la pace sono maggiormente presenti nella ricerca storica contemporaneista (Pieroni Bortolotti, 1985; Buttafuoco, 1988), i quali però si soffermano sul movimento emancipazionista dei primi del Novecento, a cui appartiene per formazione anche Maria Montessori (1932), una delle poche voci (l'unica forse?) di donne pedagogiste che ha riflettuto sul tema della pace. Su questa carenza di studi dedicati al rapporto su femminismo e pacifismo ha riflettuto di recente Bruna Bianchi (2015) e emerge che gli studi storici analizzano il rapporto tra femminismo e pacifismo in collegamento al primo femminismo novecentesco e ai movimenti contro le guerre coloniali e poi contro la prima guerra mondiale (Guerra, 2014).

Possiamo quindi concludere che in Italia, il legame tra femminismo e pacifismo non viene particolarmente analizzato e mancano i risvolti educativi e didattici che propongano un modo nuovo di convivere tra diversi. Si tratta di una connessione di cui si intuisce il valore, ma che è più percepita che analizzata. Questo processo si verificò anche negli anni Novanta in occasione delle guerre jugoslave quando larga parte dell'opinione pubblica italiana non era d'accordo di ospitare le basi americane da cui partivano missioni di guerra e bombardamenti nella vicina Jugoslavia. Si tratta di dinamiche belliche inedite che ci pongono anche oggi nella necessità di compiere scelte e di schierarsi, anziché seguire le vie della pace e del dialogo. In altri termini l'adesione delle donne al pacifismo si manifesta in Europa e in Italia attraverso

manifestazioni pacifiste di gruppi femminili, anche se spesso tali manifestazioni sono sotto-rappresentate dai media. Ricevono più attenzione in Occidente le espressioni di piazza delle femministe russe, perché vengono proposte dalla nostra stampa in quanto manifestazioni in difesa della libertà e di democrazia conculcate dal regime di Putin. In effetti oltre all'aggressione dell'Ucraina, l'attuale regime russo si presenta come moralizzatore, contro le forme di libertà di costumi presente in occidente. Effettivamente il "Manifesto delle Femministe russe", nella sua analisi critica, attacca questa mentalità conservatrice e sottolinea come

la guerra attuale viene combattuta sotto la bandiera dei "valori tradizionali" dichiarati dagli ideologi del governo - valori che la Russia avrebbe deciso di promuovere in tutto il mondo come un missionario, usando la violenza contro coloro che si rifiutano di accettarli o hanno altre opinioni. Chiunque sia capace di pensiero critico capisce bene che questi "valori tradizionali" includono la disuguaglianza tra uomini e donne, lo sfruttamento delle donne e la repressione statale contro coloro il cui stile di vita, l'autodeterminazione e le azioni non sono conformi alle strette norme patriarcali (Manifesto, 2022).

In effetti anche tutto l'andamento del conflitto attuale in Ucraina viene presentato da molti opinionisti attraverso il rafforzamento delle "gabbie di genere": donne e bambini che vengono messi in salvo e maschi dai 18 ai 60 che vengono forzatamente bloccati ai confini e inviati in guerra. Mentre è evidente che non tutti i maschi arruolati desiderassero trasformarsi da civili in militari. Ma anche la nostra stampa spesso cade nello stereotipo degli eroi al fronte in difesa della patria.

L'attuale femminismo globale costituisce un discorso complesso e complessivo sui rapporti di oppressione, che collega la violenza specifica dei rapporti di genere al tema della crisi dell'ordine globale.

Il femminismo ha la capacità di stigmatizzare e disvelare come le contrapposizioni siano funzionali al mantenimento dello *status quo*, ovvero a preservare istituzioni e gerarchie che visto lo stato di guerra debbono essere accettate come sono e non messe in discussione; in primo luogo le norme patriarcali che da sempre costituiscono nelle società i poteri dominanti. La guerra garantisce il "blocco delle identità", ovvero nei momenti in cui si scatenano la violenza e la morte, tutti, e in primis le donne, debbono tacere e ubbidire. Nel

momento in cui il conflitto è in atto non si può esercitare una lettura critica della realtà, non si può mostrare il dissenso, ma ogni diversità, di genere, etnica, culturale deve essere negata. Il femminismo può mostrare questa emersione dell'autorità monolitica e può servire a disvelare le gerarchizzazioni in atto.

Per secoli la società si è basata sul concetto di "identità", di una identità forte e monolitica, le democrazie occidentali sono state caratterizzate dalla capacità di riconoscere e accettare l'alterità.

A partire dall'Illuminismo la "valorizzazione della differenza" è entrata a far parte della cultura occidentale, con una rottura significativa del pensiero dogmatico, dando spazio a modi diversi di guardare alle popolazioni e ai loro bisogni di libertà e di diritti (Sirignano, 2019, pp. 75-84). L'istruzione di base per tutti ha rappresentato un modo per garantire a tutti e a tutte le stesse possibilità. Il Novecento, pur con tante contraddizioni, rappresenta il secolo in cui si è tentata la decostruzione della metafisica e una nuova teorizzazione radicale delle "Differenze". Antropologia culturale, psicanalisi, pedagogie critiche e delle differenze hanno rappresentato un modo nuovo di guardare e di riflettere sulla realtà. In questi contesti, nuovi soggetti sono entrati di diritto nella società, ponendo problemi, facendo esplodere contraddizioni, reclamando una rappresentanza politica e civile. Oggi la "differenza" attraversa nei suoi vari volti, nelle sue varie espressioni tutta la nostra realtà di vita, chiedendo di essere riconosciuta e accettata. La "differenza di genere" posta con forza dalle donne, ha creato a partire dagli anni Settanta un riordino innovativo della società nelle sue strutture portanti, in primo luogo la famiglia, i ruoli genitoriali, i rapporti tra i partners e l'educazione non autoritaria dei figli. Attraverso il "pensiero della differenza", è stata progressivamente elaborata una riflessione critica su un modello culturale e familiare incentrato da sempre sul predominio maschile, innescando una rivoluzione culturale nei comportamenti, nel modo di pensare l'educazione, nella scelta dei valori esistenziali. Questi cambiamenti sociali e legislativi sono in progress, ma in alcune aree più tradizionaliste rimangono forti le resistenze e il rifiuto della parità di diritti e di opportunità. Il cambiamento, il valore della libertà degli altri è così radicato in alcuni che il rifiuto a volte è vissuto come perdita di identità, provocando risposte violente e tragiche.



Non c'è dubbio tuttavia che tali forti cambiamenti comportamentali e relazionali siano in atto nel mondo giovanile dove i rapporti tra maschi e femmine, tra giovani di diversa etnia, e con giovani di diverse identità sessuali vengono vissuti con serenità e tolleranza, riconoscendo modi diversi di vivere insieme.

La categoria della differenza guida un processo trasformativo, introducendo nella società un pluralismo di generi e di identità e l'affermazione di una cultura al femminile, innovativa perché attenta a conciliare mente e affetti, tesa ad una socializzazione fondata sulla comunità di intenti, piuttosto che sul dominio e sull'aggressività (Cambi, 1987). La politica espressa dalle donne tramite il femminismo, attraverso istanze protettive globali, può facilitare un rafforzamento del pacifismo: l'azione dei due movimenti si fa concreta nella misura in cui essi convergono nello smascherare l'esercizio di un potere del patriarcato, fine a se stesso, che serve solo a riprodurre le strutture della disuguaglianza.

## **Riferimenti bibliografici**

- BALDUCCI E., *L'uomo planetario*, Ed. Cultura della pace, Firenze 1992.
- BATINI F. (a cura di), *Tra realtà e utopia: per una educazione alla pace*, FrancoAngeli, Milano 2001.
- BIANCHI B., *Il militarismo, la maternità, la pace. Voci del femminismo italiano (1868-1918)*, in P.M. Filippi (a cura di), *Parlare di pace in tempo di guerra. Bertha von Suttner e altre voci del pacifismo europeo*, Accademia roveretana degli agitati, Rovereto 2015, pp. 9-46.
- BUTTAFUOCO A., *Cronache femminili. Temi e momenti della stampa emancipazionista in Italia dall'Unità al fascismo*, Editrice Grafica l'Etruria, Arezzo 1988.
- BUTTURINI E., *La pace giusta*, Mazziana, Verona 1993.
- CAMBI F., *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radical*, Clueb, Bologna 1987.
- CAPITINI A., *Le tecniche della nonviolenza*, Feltrinelli, Milano 1968.
- CARLONI F., *Il corpo di spedizione francese in Italia, 1943-1944*, Mursia, Milano 2006.

- CATALLO S., *Le marocchinate*, ed. Sensibili alle foglie, Roma 2015.
- ENLOE C., *Globalization and militarism: feminists make the link*, Rowman & Littlefield, Lanham 2007.
- GUERRA E., *Il dilemma della pace. Femministe e pacifiste sulla scena internazionale, 1914-1939*, Viella, Roma 2014.
- MANIFESTO DELLE FEMMINISTE RUSSE CONTRO LA GUERRA, NOTIZIE INTERNAZIONALI, FEMMINISMO RADICALE, *Feminist Post.it*, 1 marzo 2022.
- MILANI DON L. (1965), *Lettera ai cappellani militari*, Barbiana, 22 febbraio 1965, in Idem, *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*, a cura di M. Gesualdi, San Paolo, Milano 2007.
- RILEY R.L., MOHANTY TALPADE C. & PRATT M.B. (eds.), *Feminism and War: Confronting US Imperialism*, Zed Books, London 2008.
- MONTESSORI M., *La paix et l'éducation*, Bureau International d'éducation, Genève 1932.
- MORANTE E., *La Storia* [1974], Einaudi, Torino 2014.
- MORAVIA A., *La ciociara* [1957], RCS, Milano 1997 (con *Introduzione* di T. Tornitore).
- PANERAI A., NICOLA M., VITAIOLI G. (a cura di), *Manuale di educazione alla pace. Principi, idee e strumenti*, Junior, Parma 2012.
- PIERONI BORTOLOTTI F., *La donna, la pace, l'Europa*, FrancoAngeli, Milano 1985.
- PONZANI M., *Guerra alle donne. Partigiane, vittime di stupro, "amanti del nemico" (1940-1945)*, Einaudi, Torino 2012.
- RIVETTI P., *Di fronte alla guerra rivolgiamo al femminismo*, "Micro-Mega", 1 marzo 2022.
- SIRIGNANO F.M., *La formazione pedagogica. Modelli e percorsi*, Liguori, Napoli 2019.
- TICKNER J.A., *Gender in International Relations: Feminist Perspectives on Achieving Global Security*, Columbia University Press, New York 1993.
- ULIVIERI S., *Educare al femminile*, ETS Edizioni, Pisa 1995.
- (a cura di), *Educazione al femminile*, Guerini, Milano 2007.
- (a cura di), *Condizionamenti educativi e violenze di genere*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- VISALBERGHI A., *Scuola e cultura di pace*, la Nuova Italia, Firenze 1985.

## “Esiste la scienza della guerra, dov'è quella della pace?”.

Maria Montessori e la sublimazione del materno

BARBARA DE SERIO\*

**RIASSUNTO:** Il contributo focalizza l'attenzione sugli studi che Maria Montessori ha avviato sulle donne, a partire dai primi anni del Novecento, per poi concentrarsi sulla valorizzazione della dimensione sociale della maternità e sull'indiscusso potere creativo e generativo della donna (madre), promotrice di società più solidali.

La prima parte del lavoro concentra l'attenzione anche sulla campagna a favore del disarmo universale, cui la Montessori partecipò con numerose conferenze, tese a ribadire il ruolo della formazione ai fini della costruzione di un pensiero di pace.

**PAROLE CHIAVE:** Montessori, donne, maternità, formazione, pace.

**ABSTRACT:** The contribution focuses attention on the studies that Maria Montessori initiated on women, starting from the early years of the twentieth century, to then focus on the enhancement of the social dimension of motherhood and on the undisputed creative and generative power of the woman (mother), promoter of more supportive societies.

The first part of the contribution also focuses on the campaign in favor of universal disarmament, in which Montessori participated with numerous conferences, for reaffirming the role of education for educate a thought of peace.

**KEY-WORDS:** Montessori, women, motherhood, formation, peace.

---

\* Università degli Studi di Foggia, Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione.

## 1. In fondo all'umano è la costruzione dell'umanità

Era il 1934 quando Maria Montessori, delusa e scoraggiata da un governo ostile nei confronti del suo lavoro scientifico e del suo impegno intellettuale, incapace di accogliere pienamente il suo pensiero pedagogico, tanto da mostrare, in più occasioni, di voler valorizzare e divulgare il suo metodo didattico ed educativo solo a scopi propagandistici, decise di lasciare definitivamente l'Italia dopo un anno trascorso all'estero, essenzialmente in Spagna, dove spesso risiedeva, e saltuariamente in Olanda e in Inghilterra, dove si recava per partecipare a convegni e corsi allora in atto, alcuni dei quali specificatamente orientati a promuovere la centralità del metodo da lei progettato nell'ambito di un'auspicata riforma sociale dell'educazione.

La speranza della Montessori, vana e disattesa, era che questo periodo di lontananza dal suo Paese, che anziché essere culla e volano delle sue sperimentazioni si mostrava poco più che tollerante nei confronti di ogni proposta pedagogica innovativa, potesse in un certo senso stemperare il clima di avversione che il governo fascista stava progressivamente maturando anche nei confronti della gestione della Scuola di Metodo<sup>1</sup> da parte della Montessori stessa, che per la verità cominciò ad avvertire in modo molto forte la tendenza del governo a sottrarle il ruolo di coordinamento dell'istituto, a fronte della consapevolezza che il modello educativo montessoriano, fortemente centrato sulla promozione dello sviluppo autonomo dell'essere umano, si stesse palesemente muovendo in una direzione contraria rispetto a quella adottata dalla politica fascista, decisamente inconciliabile con il pensiero pacifista della Montessori. E questo era sufficientemente evidente, non solo al governo italiano. Tornando ai convegni stranieri

---

<sup>1</sup> La Regia Scuola di Metodo Montessori, istituita a Roma nel 1928, con regio decreto n. 781, nacque con lo scopo di formare i futuri maestri da impiegare nelle Case dei Bambini, perché fossero assiduamente preparati nel sostenere e accompagnare il libero sviluppo del bambino e della bambina fin dai loro primi anni di vita. Insieme all'Opera Montessori, oggi Opera Nazionale Montessori, istituita a Roma nel 1924, con regio decreto n. 1534, la suddetta istituzione aveva anche il compito di divulgare la conoscenza e l'utilizzo del metodo Montessori, prestando particolare attenzione alla sua originaria ispirazione, quindi tutelando il metodo stesso da possibili travimenti nella sua applicazione, evidenti, ad esempio, nella mancata formazione dell'autonomia, della libertà e della responsabilità individuale dell'essere umano, ovvero della piena realizzazione delle sue potenzialità, quale fu il su menzionato intento del governo fascista in Italia.

di promozione e divulgazione del suo metodo, cui la Montessori aveva cominciato a partecipare a partire dai primi anni del Novecento, intensificando questa partecipazione negli anni Trenta, va certamente precisato che proprio negli anni Trenta del Novecento la Montessori parve accentuare il carattere antifascista della sua proposta pedagogica, che durante le conferenze cui partecipava in qualità di relatrice veniva da lei presentata come lo strumento privilegiato per formare alla pace, ovvero come un mezzo di costruzione di società solidali e pacificamente organizzate (Trabalzini, in De Sanctis, 2011).

A segnare, in questo periodo, la definitiva rottura di ogni possibilità di riavvicinamento al governo fascista, accanto alla sempre più evidente difficoltà, per la Montessori, di rientrare in Italia, da lei assolutamente non caldeggiata, fu la sua adesione alla campagna a favore del disarmo e, in modo particolare, la sua partecipazione all'iniziativa mondiale, nel 1932, con la presentazione di una prima relazione dal titolo *La pace* (in Ead., 1949/2004), tenuta al Bureau International d'Éducation di Ginevra, allora centro europeo propulsore del pensiero pacifico. A questo discorso pubblico, nel quale la Montessori concentrò l'attenzione sulla centralità di investire nell'educazione per costruire una scienza della pace, ne seguirono tanti altri, che la videro impegnata come militante pacifista fino al 1939, ovvero fino al periodo del suo trasferimento in India, certamente incoraggiato dalla sua piena adesione a un modello pedagogico transculturale, fondato sulla consapevolezza dell'opportunità di promuovere un'armonia tra le fedi e un'accoglienza consapevole delle culture altre ai fini della creazione di un mondo nuovo<sup>2</sup>. Di fatto, però, la relazione da lei tenuta nel 1932 si ricorda come la più rappresentativa del bisogno di promuovere un ritorno alla ragione attraverso la formazione morale delle coscienze umane: per rafforzare il legame tra gli uomini non basta moltiplicare le forze umane, ma occorre educare alla libertà; finché l'uomo non potrà scegliere liberamente per sé, non sarà neppure in grado di contribuire all'organizzazione morale della società, perché sarà lui stesso costretto a un adattamento forzato alla vita, che è l'esatto opposto di una riforma sociale costruttiva a favore della promozione di nuovi valori etici, tra cui quelli della giustizia e della convivenza civile.

---

<sup>2</sup> Sviluppi più approfonditi e compiuti di questo tema sono rintracciabili in numerosi altri scritti. Cfr., solo per citarne alcuni, Montessori, 1946/1970; Ead., 1949/1970.

La storia dell'umanità – si legge nel testo della relazione – ci insegna che viene chiamato “pace” l’adattamento forzato dei vinti a un dominio reso stabile, alla perdita di quanto essi hanno amato, alla cessione dei frutti del loro lavoro e delle loro conquiste. Il popolo vinto è costretto a dare, come fosse lui solo il colpevole e meritevole di un castigo, proprio perché è stato vinto: mentre il vincitore affaccia dei diritti sul popolo che è rimasto vittima del disastro. Tale condizione, per quanto segni la fine della guerra con le armi, non può, certo, venire chiamata pace; anzi, il vero flagello morale nasce da questo accomodamento (Montessori, 1932/1949/2004, p. 5).

## 2. La pace del mondo è nella culla del bambino

Il tema dell’adattamento forzato alla volontà di un popolo vincitore si ricollega alla questione sociale dell’infanzia, dalla Montessori ampiamente approfondita a partire dai primi anni del Novecento e meglio sviluppata negli anni Venti. A fare da cornice fu, in questo periodo, la pubblicazione del volume *Il bambino in famiglia* (Montessori, 1923/2010), dove il tema dell’incomunicabilità tra adulti e bambini, spesso costretti a vivere in un mondo di giganti, completamente sordi rispetto ai loro bisogni individuali di crescita, trovò pieno approfondimento. Alla base dell’adattamento forzato dei bambini all’ambiente di vita che gli adulti preparano per loro, ignorando spesso i loro impulsi vitali verso l’indipendenza, vi era, per la Montessori, un eccesso di autoritarismo da parte del mondo adulto nei confronti della prima età, frequentemente camuffato da atteggiamenti protettivi da parte degli adulti, ben lontani dal desiderio di possesso, tipico dei popoli vincitori, che di quello conservano però l’effetto, perché proprio questi atteggiamenti autoritari e poco accomodanti finiscono con il sopraffare i comportamenti costruttivi dei bambini. L’inibizione del bisogno di scoperta dell’infanzia è il principale motivo della rottura di ogni forma di legame tra i bambini e gli adulti, infatti causa separazione e genera nei bambini stessi una totale incapacità di promuovere l’indipendenza operosa negli individui adulti che diventeranno e nei bambini del cui processo di crescita saranno a loro volta responsabili.

In quanto tale, questo atteggiamento oppressivo e repressivo degli adulti nei confronti dell’infanzia va affrontato, gestito e superato.

È quanto si legge in *Educazione e pace* (Montessori, 1949)<sup>3</sup>, in cui solo apparentemente la riflessione della Montessori sembra allontanarsi dallo studio delle leggi dello sviluppo umano a partire dall'infanzia, perché nel volume trova, in realtà, piena collocazione il tema dell'insostituibile centralità della prima età nel processo di conservazione e di perfezionamento dell'umanità, che può realizzarsi solo grazie allo svolgimento della vita interiore dell'essere umano, che non conosce divisioni perché naturalmente orientata, fin dall'infanzia, alla promozione dello spirito di convivenza. Un'armonia che va, però, formata perché – diceva la Montessori – non potrà mai diventare sociale un individuo costretto ad obbedire a un'autorità adulta che spesso non lascia spazio alla convivenza libera del bambino con l'ambiente, nel rispetto dei tempi di vita e di sviluppo individuali (Capitini, 1955), che inibisce i suoi impulsi costruttivi latenti e inaridisce i suoi valori spirituali (Montessori, 1949).

È delittuosa l'educazione che reprime e respinge l'“Io morale”, che mette ostacoli e barriere allo sviluppo dell'intelligenza e che condanna le grandi masse all'ignoranza. Mentre tutte le ricchezze vengono dal lavoro dell'uomo, è assurdo non considerare l'uomo stesso come “ricchezza”. Occorre “cercare”, coltivare, valorizzare in modo che nulla vada perduto delle energie umane, né dell'intelligenza, né dello spirito creativo, né delle energie morali. Poiché egli non soltanto produce, ma è chiamato a custodire e a compiere una “missione nell'universo” (Montessori, 1949/2004, pp. XIV-XV),

che per la Montessori rappresentava la vera frontiera di difesa contro la guerra, cioè la formazione dell'uomo in un'ottica cosmica, contraria a ogni forma di separazione<sup>4</sup>. Tutto questo nella consapevolezza

---

<sup>3</sup> Interessante anche la lettura del contenuto dell'opera proposta da Giacomo Cives nell'articolo *Rileggendo Educazione e Pace* (a. LIV, n. 1/2).

<sup>4</sup> Il tema dell'educazione cosmica, in questa sede appena accennato, fu oggetto di ulteriori e più compiuti approfondimenti, con notevoli risvolti pratico-operativi ed evidenti ricadute didattiche, negli studi che la Montessori condusse durante il periodo del soggiorno in India, dove si era trasferita a partire dagli anni Quaranta del Novecento, fino alla fine del secondo conflitto mondiale. Fu lì che, come internata di guerra, spesso in viaggio tra Adyar, dove risiedeva, presso la sede mondiale della Società Teosofica, e Kodaikanal, dove frequentemente si recava per sfuggire al clima monsonico della costa, la Montessori istituì numerose scuole per bambini indigeni e per bambini inglesi, nelle quali ebbe modo di osservare l'efficacia del suo metodo con popoli appartenenti a razze e culture diverse e questa osservazione confermò il principio che a suo parere reggeva il piano cosmico, secondo cui ogni essere umano è parte del mondo e spesso inconsapevolmente si fa portatore di un compito cosmico, che potrà però realmente prendere forma solo quando gli esseri umani sentiranno di appartenere

che nella disorganizzazione e nella disgregazione sociale «fa breccia il nemico universale» (Montessori, 1949/2004, p. XV), nel quale la Montessori vedeva l'incapacità dell'essere umano adulto di voltarsi indietro e di ripartire dal bambino.

Per poter costruire un mondo nuovo e potenziato nello spirito occorre una grande fiducia nel potere dell'educazione a partire dall'infanzia, come ebbe modo di sottolineare meglio nella relazione tenuta a Bruxelles, nel 1936, in occasione del congresso europeo per la pace: se «evitare i conflitti è opera della politica, promuovere la pace è opera dell'educazione» (Montessori, 1936/1949/2004, p. 29)<sup>5</sup>, che ha il dovere di costruire ambienti di pace attraverso il bambino, ovvero di ricostruire relazioni solidali ritornando al bambino (Montessori, in Scocchera, 2002). Se l'adulto continua a esercitare sul bambino la sua autorevolezza senza fini educativi il bambino incarna a sua volta quella forma di potere fine a se stessa, che segnerà un circolo vizioso, la cui causa andrà rintracciata nei caratteri tipici di una pace che segue alla guerra, effetto inevitabile di un «doloroso adattamento» (Montessori, 1932/1949/2004, p. 15) – come lei stessa lo definiva – ben diversa da una vera e propria scienza della pace, che ha invece lo scopo di evitare la guerra attraverso lo sviluppo interiore, libero e creativo, della personalità umana (AA.VV., 1950; AA.VV., 2002).

Se, dunque, «l'educazione è l'arma della pace» (Montessori, 1937/1949/2004, p. 37), espressione delle più suggestive, con la quale la Montessori aprì il suo discorso d'inaugurazione a Copenaghen, nel 1937, la stessa può avere una consistente influenza sul mondo e il suo vero compito dovrà essere quello di guarire l'essere umano dal «vuoto

---

all'universo, alla natura e alla vita e, dunque, parteciperanno, con la finalità della loro specie, a garantire l'armonia universale e la conservazione del pianeta attraverso un rapporto di interdipendenza tra tutti gli esseri che lo abitano, viventi e non viventi. La chiave di volta per porre fine alla scissione, che rischia seriamente di dilaniare l'essere umano e il mondo stesso, è il potere di creazione, che si manifesta fin dai primi anni di vita, attraverso l'impulso del bambino all'ordine e alla formazione della sua dimensione psichica, che è ciò che eleva l'intelligenza a un livello di superiorità, consentendole di governare le trasformazioni per garantire la promozione dell'armonia cosmica e di uno stato di pace tra le cose del mondo. Per ulteriori approfondimenti su questo tema cfr., solo a titolo esemplificativo, Cives, 2008; Pignatari, 1967.

<sup>5</sup> Su questo tema cfr. anche Filograsso, a. L., n. 5/6.



delle anime» (Montessori, 1937/1949/2004, p. 62)<sup>6</sup>, ovvero di accompagnarlo a «conquistare e valorizzare il potere di sé, a possedere se stesso e a dominare il suo tempo» (Ibidem). Qui il discorso torna sulla tutela del diritto di adesione alla vita dell'essere umano a partire dalla nascita, come la Montessori ebbe modo di chiarire in più occasioni, compresa la seconda conferenza tenuta a Copenaghen (1937/1949/2004)<sup>7</sup>; un diritto che rientra tra quelli imprescindibili dell'essere umano, assolutamente funzionale al suo corretto svolgimento psichico, che dev'essere adeguato e rispondente alle sue capacità di adattamento all'ambiente.

Col tema dell'adesione alla vita, altrimenti detto dell'«obbedienza alla vita» (Ivi), si apre un nuovo scenario negli studi montessoriani sulla scienza della pace, che riporta il tema della formazione morale dell'uomo, intesa come una riforma sociale costruttiva, da trasformare in consapevole solidarietà mondiale, a quello della creazione: le forze che creano il mondo sono le stesse che devono creare la pace. È quanto la Montessori scriveva nell'ultima relazione della sua campagna a favore del disarmo, tenuta nel 1939 presso la World Fellowship of Faiths di Londra, un centro religioso internazionale che, anche per questo motivo, fece da cassa di risonanza di un coro di pacifisti che sembravano non voler arrendersi di fronte al conflitto mondiale ormai alle porte. Seppure velatamente, quest'ultimo appello alla pace quale naturale conseguenza di un potere generativo, da parte della Montessori, si ricollega a una riflessione centrale nella conferenza che aprì la sua personale campagna contro la guerra (1932/1949/2004), che a sua volta, quasi a voler chiudere un cerchio, faceva esplicito riferimento al trinomio “creazione-maternità-pace”, focalizzando indiscutibilmente l'attenzione degli uditori sulla figura della donna (madre), mediatrice ed educatrice di società più coese. Come la donna crea l'uomo, così l'uomo crea se stesso, diventando padre dell'essere umano adulto che sarà e i semi di questo sviluppo cominciano a maturare nei primissimi anni di vita, se il bambino viene messo nella condizione di incarnare l'individualità (Ivi), ovvero di compiere quella sapiente gestazione spirituale (Ivi), che sarà tanto più agevolata, quanto più l'adulto si prenderà cura dei poteri psichici dell'infanzia, promuoven-

---

<sup>6</sup> Il riferimento è qui alla prima conferenza tenuta a Copenaghen, che seguì al discorso inaugurale.

<sup>7</sup> Su questo tema cfr. anche Montessori, 1936/2009.

done l'espansione attraverso l'organizzazione di un ambiente pacifico e a misura dei suoi ritmi di sviluppo: «vitale sarà il neonato che potrà svilupparsi nelle migliori condizioni possibili che una madre sana può offrirgli, senza altra cura che quella di lasciar vivere in sé la nuova creatura» (Ivi, p. 17). Una riflessione a metà strada tra la poesia e la scienza, che ha guidato gli studi montessoriani sull'infanzia fin dai primi anni del Novecento, quando la scoperta del bambino era già presente nel pensiero della Montessori, seppure in modo non manifesto. In quegli anni, infatti, la sua attenzione era in primo luogo rivolta alle donne e alla necessità di una loro emancipazione sociale, nella quale la studiosa sembrava cogliere il mezzo indispensabile per la costruzione di una società socialmente e culturalmente avanzata, perché centrata sulla valorizzazione di un modello di infanzia più sano. Il rinnovamento dell'umanità – questo uno dei temi al centro dei suoi studi e delle sue ricerche a favore della tutela dei diritti delle donne – era strettamente correlato, seppure nell'ottica di un evidente orientamento eugenetico, finalizzato a promuovere unioni sessuali igienicamente e moralmente più sane, all'indiscussa fiducia della Montessori nel potere creativo e generativo delle donne (Montessori, in AA.VV., 1912).

L'essere umano – diceva allora da medico – presenta una costituzione biologica fissa e immutabile, nella quale agiscono le eterne leggi embriologiche; su questa dimensione, però, si costruisce a partire dalla nascita una costituzione culturale, che fa dell'individuo il risultato dell'ambiente in cui cresce e si forma. Questa consapevolezza dell'influenza dell'ambiente sull'individuo, a qualunque età, che nel frattempo la stava portando a istituire ambienti a misura della prima età per consentire ai bambini di crescere liberamente, cominciò a orientare i suoi studi sulla valorizzazione della dimensione sociale della maternità: non più esclusivamente biologico, il ventre della donna sembrava progressivamente assumere, per la Montessori, una dimensione universale, in grado di manifestarsi in tutta la sua pienezza nella fase post-natale, in cui madre e bambino, quest'ultimo più inconsapevolmente, sembrano pian piano emanciparsi dall'ambiente chiuso e isolato della gestazione biologica, per cominciare a maturare un sentimento di vastità, dilatato nell'ambiente esterno, con il quale pian piano entrambi cominceranno a relazionarsi attraverso un processo creativo che della gestazione biologica continuerà a conservare solo la dimensione della relazionalità (Cives, 2008).

### **3. Dalla maternità biologica alla maternità sociale**

Gli anni che accompagnarono la consapevolezza dell'esistenza di una dimensione sociale della maternità, che prescinde dalla dimensione biologica e dall'effettiva volontà della donna di diventare madre o di mettere al mondo figli propri, furono gli stessi in cui la Montessori cominciò ad allontanarsi dalla psichiatria per avvicinarsi allo studio dell'antropologia pedagogica, che la condusse progressivamente a prendere le distanze da quell'orientamento eugenetico che tanto aveva influenzato, sul piano biologico, i suoi primi studi sulla figura della madre, impedendole di abbracciare quella visione cosmica della maternità che ha poi fatto da volano dell'educazione alla vastità (Montessori, 1907). In questa consapevolezza è possibile cogliere il superamento di una visione ristretta del ruolo della madre, che con la socializzazione delle proprie competenze avrebbe invece potuto e dovuto mettere il suo sapere materno al servizio della costruzione di un'umanità nuova: non più solo madre dei figli che metteva o che avrebbe messo al mondo, la donna avrebbe potuto emanciparsi dal ristretto ambito familiare e affiancare l'uomo nella costruzione del progresso umano, conquistando finalmente quel potere sociale che avrebbe certamente comportato un'elevazione morale della società, perché avrebbe trasferito nella società, grazie al prezioso lavoro femminile, quindi alla donna stessa, quei valori di cura da lei tradizionalmente coltivati in ambito familiare.

Certamente gli studi nel settore dell'antropologia pedagogica contribuirono a rafforzare nella Montessori la consapevolezza della necessità di un connubio tra la scienza medica e quella pedagogica, nella consapevolezza che la medicina non bastava a prendersi cura, in modo preventivo, di morbi e malattie che non presentavano una base genetica ed ereditaria, quali erano le diverse forme di povertà e di miseria con cui la Montessori cominciò a confrontarsi durante gli anni del tirocinio nella Clinica Psichiatrica dell'Università di Roma, dopo il conseguimento della laurea, a contatto con bambini spesso erroneamente ivi ricoverati, perché erroneamente considerati frenastenici; la scienza antropologica, quindi la medicina supportata dalla pedagogia, avrebbe invece dovuto e potuto diventare, a suo parere, promotrice di una nuova moralità, a partire da una rivisitazione del ruolo sociale della figura femminile e delle sue competenze materne, necessarie ai fini della costruzione di una società riformata.

La dimensione dilatatrice sottesa a questa visione sociale della maternità sembrò trovare una prima collocazione ne *La questione femminile e il Congresso di Londra* (Montessori, 1899)<sup>8</sup>, un contributo pubblicato nel 1899 con la finalità di rimarcare temi approfonditi dalla Montessori in occasione del convegno londinese tenuto nello stesso anno, durante il quale in più occasioni la stessa aveva sottolineato il potere generativo della madre sociale, una donna nuova, resa tale dall'evoluzione culturale, ma anche dalla consapevolezza della sua maternità, in cui si racchiude – diceva la Montessori (1899) – il più nobile dei sentimenti: l'altruismo.

Evidente l'esaltazione dell'umanizzazione del lavoro materno, del quale la Montessori tornò a parlare ne *Il saluto delle donne italiane* (1900) e ne *La via e l'orizzonte del femminismo* (1902), un contributo pubblicato due anni dopo: la donna nuova – scriveva nel 1902 – avrebbe potuto essere per la società una sorgente d'amore e di pace, perché avrebbe potuto contribuire, con la socializzazione delle virtù domestiche, a un notevole incremento di eticità<sup>9</sup>.

La necessità di umanizzare il carattere morale della donna e di universalizzare la dimensione sociale della maternità si ricollega a un'altra battaglia culturale sostenuta dalla Montessori, espressione della sua adesione, fin dai primi anni successivi al conseguimento della laurea, al filone borghese e moderato del femminismo (Cives, 2001; Catarsi, 1995; Pironi 2010; Ead., 2014; Trabalzini, 2003; Babini, Lama 2007)<sup>10</sup>, che le fece cogliere proprio nella maternità la vera vittoria sociale, destinata a rendere più forte la specie umana, quindi le stesse donne<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> Sui contenuti della relazione che la Montessori tenne in occasione del suddetto convegno cfr. anche Catarsi, 1980a; Id., 1980b.

<sup>9</sup> Il tema era evidentemente molto caro alla Montessori, che tornò ad approfondirlo più compiutamente nell'*Antropologia pedagogica*, un volume del 1910, che sembrò conferire alle donne l'indiscutibile potere di trasformare gli individui in esseri umani superiori, capaci, appunto, di riconoscere il potere costruttivo dell'altruismo. Per ulteriori approfondimenti cfr. Montessori, 1910.

<sup>10</sup> Per ulteriori approfondimenti sulle evoluzioni del movimento femminile in Italia cfr. anche Babini, Minuz, Tagliavini, 1989; Pironi Bortolotti, 1963; Ead., 1974; Ead., 1985.

<sup>11</sup> Tutto ebbe inizio con la sua partecipazione, in qualità di vicesegretaria, alla neonata associazione "Per la donna", istituita nel 1897 dal comitato scientifico della rivista "Vita femminile. Trimestrale della Confederazione delle Leghe Femminili", a sua volta costituitosi nel 1896. L'associazione, con sede a Roma, nacque con l'intento di promuovere una cultura di pace a partire dalle donne, pertanto si impegnava a lottare per il disarmo universale valo-

In questo contesto di piena e totale fiducia nelle competenze materne come valore aggiunto della femminilità e nella figura femminile come emblema di una società rinnovata si colloca la sua esaltazione del femminismo pratico, una corrente innovativa del movimento femminile italiano dei primi anni del Novecento, che nel lavoro femminile a favore delle miserie morali e sociali sembrava cogliere la felice commistione tra medicina e politica sociale. Scopo del femminismo pratico era quello di puntare sull'ingresso delle donne nella società, per secoli assurdamente ostacolato, per contrastare le povertà culturali con l'apporto delle energie psichiche femminili, da sempre cariche di una più spiccata sensibilità nei confronti dell'impegno materno che ogni essere umano ha il dovere e la responsabilità di assumere verso la società. Una riflessione che appare centrale nella sua campagna a favore del diritto di voto delle donne, che la portò spesso a rimarcare l'assurdità della loro esclusione dai diritti civili proprio in rapporto al loro potere generativo (Montessori, 1906a; Ead., 1906b; Ead., 1906c; Ead., 1906d)<sup>12</sup>: donne che mettono al mondo l'umanità vengono ingenuamente escluse da processi che hanno lo scopo di conservare l'umanità stessa e di guidarla in direzione di una rinascita (Montessori, 1906a); definiva, pertanto, povero e ottuso il mondo che non sa cogliere nelle madri, contrarie a ogni forma di violenza e animate da un profondo sentimento di mitezza, le vere produttrici di benessere e prosperità (Ruddick, 1989/1993).

Buona parte del femminismo italiano, con particolare riferimento a quello più radicale, prese chiaramente le distanze dalla linea culturale portata avanti dalla Montessori, dalla quale molte donne non si sentivano rappresentate. La scelta della Montessori fu, invece, strategica: in un periodo storico in cui la donna veniva ancora identificata quasi esclusivamente con il suo ruolo di madre, utilizzare il tema della maternità per avvicinare le donne e guidarle verso una redenzione culturale, anche rispetto alle proprie funzioni materne, appariva oltremodo coraggioso e intelligente. La chiave di volta era da rintracciare nella maternità come scelta; per maturare consapevolezza rispetto al proprio ruolo materno era, però, necessario che la donna venisse messa

---

rizzando il contributo delle donne di ogni ceto sociale. Per ulteriori approfondimenti sull'impegno politico e culturale della Montessori nell'ambito del movimento femminista nazionale e internazionale cfr. Babini, Lama, 2007.

<sup>12</sup> Per ulteriori approfondimenti su questo tema cfr. anche Scocchera, anno LII, n. 1.

nella condizione di emanciparsi dallo stato di svalutazione e sottomissione cui era stata da sempre relegata, definito dalla Montessori come un vero e proprio infantilismo culturale (1905), che impediva alle donne di riconoscersi portatrici di bontà, ostacolando al tempo stesso la consapevolezza, da parte della società, del contributo che le donne avrebbero potuto portare alla promozione del perfezionamento dell'umanità.

Prendendo le distanze dal positivismo lombrosiano (Montessori, 1903), la Montessori era assolutamente contraria all'ereditarietà delle regressioni, nonché all'ineluttabilità del destino, essenzialmente segnato – si diceva allora – dalla provenienza socio-culturale dell'individuo. Al contrario, proprio nella consapevolezza dell'influenza che l'ambiente esercita sui processi di crescita dell'essere umano, già discussa anche in questa sede, era certa della sua educabilità. Tale consapevolezza emerge con forte evidenza nei suoi scritti giovanili, come nel contributo dal titolo *Caratteri fisici delle giovani donne del Lazio* (1905), pubblicato nel 1906, nel quale la studiosa sembrava insistere sulla necessità di indagare le condizioni di vita e le abitudini igieniche delle famiglie per comprendere approfonditamente il processo di sviluppo e di crescita biologico e psichico dei loro componenti; non è solo la conformazione etnologica del corpo – aveva precisato qualche anno prima in *Miserie sociali e nuovi ritrovati della scienza* (1898) – a fare di un essere umano, in questo caso le donne, un individuo fisicamente e socialmente sviluppato, ma anche le differenze di adattamento all'ambiente o le difficoltà delle condizioni di vita, che inevitabilmente agiscono sulle sue eventuali regressioni fisiche e psichiche. Peraltro proprio in occasione della ricerca sulle donne del Lazio la Montessori si scontrò con un pubblico femminile pervaso da pesanti condizionamenti culturali e pregiudizi consolidati, essenzialmente legati ad uno stato di ignoranza secolare, rispetto al quale la Montessori intravedeva quale unica soluzione il ricorso alla scienza e alla necessità di investire nel suo potere di creare coesione per avviare una rivoluzionaria trasformazione delle relazioni tra gli esseri umani. La scienza – scriveva nel contributo sulle donne laziali (1905) – non può avere un carattere elitario, perché il suo scopo è quello di emancipare le masse, senza distinzione di ceto o di genere, solo per citare alcune specificità che all'epoca portavano ancora gli scienziati e gli intellettuali a considerare le donne inferiori agli uomini sul piano antropologico.

Per quanto obbligata a interfacciarsi con un'utenza femminile da pesanti condizionamenti culturali, che nel periodo in cui la Montessori cominciò ad esercitare la professione medica limitavano ancora fortemente il libero esercizio di alcune attività professionali da parte delle donne<sup>13</sup>, le ricerche antropologiche sulla popolazione femminile aprirono, dunque, un varco nei suoi studi sulla donna madre, che segnò quell'importante passaggio da una visione clinica della maternità alla valorizzazione della dimensione pedagogica del ruolo materno. A partire da questa consapevolezza col passare degli anni cambiarono forma anche i suoi interventi di formazione in materia di educazione sessuale nei confronti delle donne, che persero progressivamente la loro esclusiva connotazione igienico-sanitaria per connotarsi sempre più chiaramente come percorsi di educazione alla nascita, più centrati sulla cura della relazione tra coniugi e delle competenze genitoriali, nonché sulla capacità degli adulti di prendere consapevolezza dell'imprescindibilità dell'autonomia nel processo di crescita dell'infanzia e della necessità di sostenere l'educazione alla libertà del bambino e della bambina: rispettare i bisogni dell'infanzia che viene al mondo è un primo e profondo atto di pace. Per questo motivo l'educazione è strumento di pace ed è innanzitutto opera delle donne, che possono e devono promuovere percorsi di pace universale a partire dalla nascita, guidando i popoli di tutte le nazioni a «incanalare le potenti energie creative del bambino verso la più completa indipendenza spirituale, utilizzando al massimo le sue capacità miracolose di adattamento, secondo un ideale di altruismo e di amore» (Montessori, 1950, p. 37)<sup>14</sup>, su cui potranno forse finalmente «convergere le speranze e gli interessi comuni (...) e confluire i consensi e le speranze di tutti i popoli» (Ivi, p. 38).

---

<sup>13</sup> Superata l'epoca in cui alle donne veniva proibito di formarsi in settori di studio per lungo tempo considerati una prerogativa maschile, bisognava lavorare ancora tanto sulla possibilità di esercitare alcune professioni, tra cui quella medica, senza distinzioni denigratorie legate all'appartenenza sessuale.

<sup>14</sup> Su questo tema cfr. anche Scocchera, 2002.

## Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale*. Atti dell'VIII Congresso Internazionale Montessori, Ente Opera Montessori, Roma 1950.
- *L'uomo di Maria Montessori dal bambino maestro d'amore all'adulto di pace*. Atti del Congresso Internazionale Montessori, 16-19 maggio 2002, Roma-Chiaravalle, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2002.
- BABINI V. P., MINUZ F., TAGLIAVINI A., *La donna nelle scienze dell'uomo. Immagini del femminile nella cultura scientifica italiana di fine secolo*, FrancoAngeli, Milano 1989.
- BABINI V. P., LAMA L., *Una «donna nuova». Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- CAPITINI A., *Sul concetto di liberazione nel pensiero educativo della Montessori*, Arti Grafiche Pacini Mariotti, Pisa 1955.
- CATARSI E., *La giovane Montessori*, Corso Ferrara 1995.
- *Gli interventi di Maria Montessori al Congresso di Londra*, «Vita dell'Infanzia. Rivista mensile dell'Opera Nazionale Montessori», febbraio 1980, anno XXIX, n. 6, Roma, pp. 3-4a.
- *Maria Montessori al Congresso femminista di Londra nel 1899*, «Vita dell'Infanzia. Rivista mensile dell'Opera Nazionale Montessori», febbraio 1980, anno XXIX, n. 6, Roma, pp. 11-15b.
- CIVES G., *Maria Montessori. Pedagogista complessa*, ETS Edizioni, Pisa 2001.
- *L'«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*, Anicia, Roma 2008.
- *Rileggendo Educazione e Pace*, «Vita dell'Infanzia. Rivista Mensile dell'Opera Nazionale Montessori», Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma, a. LIV, n.1/2, pp. 39-42.
- FILOGRASSO N., *Educazione come costruzione della pace*, «Vita dell'Infanzia. Rivista Mensile dell'Opera Nazionale Montessori», Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma, a. L, n. 5/6, pp. 121-128.
- MONTESSORI M., *Antropologia pedagogica*, Vallardi, Milano 1910.
- *Il bambino in famiglia* (1923), Garzanti, Milano 2010.
- *Il segreto dell'infanzia* (1936), Garzanti, Milano 2009.
- *Educazione per un mondo nuovo* (1946), Garzanti, Milano 1970.



- *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1949.
- *Formazione dell'uomo* (1949), Garzanti, Milano 1970.
- *Il saluto delle donne italiane*, in International Council of Women, *Report of transaction of the second quinquennial meeting held in London, July 1899*, vol. 1, Fischer Unwin, London 1900, pp. 11-13.
- *Caratteri fisici delle giovani donne del Lazio*, in AA.VV., *Atti della società romana di antropologia*, vol. XII, 1905, fasc. 1, pp. 3-83.
- *La morale sessuale nell'educazione*, in AA.VV., *Atti del I Congresso Nazionale delle donne italiane*, Roma 24-30 aprile 1908, Stab. Tip. della Società Editrice Laziale, Roma 1912, pp. 272-281.
- *La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale*, in AA.VV., *Atti dell'VIII Congresso Internazionale Montessori*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 1950, pp. 35-47.
- *Premessa*, in EAD., *Educazione e pace* (1949), Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2004, pp. XIV-XV.
- *La pace* (1932), in EAD., *Educazione e pace* (1949), Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2004, pp. 1-26.
- *Per la pace* (1936), in EAD., *Educazione e pace* (1949), Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2004, pp. 27-33.
- *Educate per la pace. Discorso d'inaugurazione* (1937), in EAD., *Educazione e pace* (1949), Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2004, pp. 35-43.
- *Educate per la pace. I Conferenza* (1937), in EAD., *Educazione e pace* (1949), Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2004, pp. 53-63.
- *Educate per la pace. II Conferenza* (1937), in EAD., *Educazione e pace* (1949), Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2004, pp. 65-74.
- *La capacità creatrice della prima infanzia*, in SCOCCHERA A. (a cura di), *Maria Montessori. Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2002, pp. 133-138.
- *Miserie sociali e nuovi ritrovati della scienza*, «Il Risveglio Educativo», a. XV, n. 17, 10 dicembre 1898, pp. 130-132; n. 18, 17 dicembre 1898, pp. 147-148.
- *La donna nuova*, «L'Italia femminile», 19 febbraio 1899.
- *La questione femminile e il Congresso di Londra*, «L'Italia femminile», a. I, n. 38, 1 ottobre 1899, pp. 298-299; 8 ottobre 1899,

pp. 306-307.

— *La via e l'orizzonte del femminismo*, «Cyrano de Bergerac», a. II, n. 6, luglio 1902, pp. 203-206.

— *La teoria lombrosiana ed educazione morale*, «Rivista d'Italia. Lettere, Scienze ed Arte», a. VI, vol. II, 1903, pp. 326-331.

— *Proclama alle donne italiane*, «La Vita», 26 febbraio 1906a.

— *Per il voto politico alle donne*, «La Vita», 1 agosto 1906b.

— *Per il voto alle donne*, «La Vita», 21 ottobre 1906c.

— *Per il voto. La vittoria*, «La Vita», 8 dicembre 1906d.

— *Maternità*, «La Vita», 4 febbraio 1907.

PIERONI BORTOLOTTI F., *Alle origini del movimento femminile in Italia (1848-1892)*, Einaudi, Torino 1963.

— *Socialismo e questione femminile in Italia (1892-1922)*, Mazzotta, Milano 1974.

— *La donna, la pace, l'Europa. L'Associazione internazionale delle prime donne dalle origini alla prima guerra mondiale*, FrancoAngeli, Milano 1985.

PIGNATARI M., *Maria Montessori cittadina del mondo*, Comitato italiano dell'OMEP, Roma 1967.

PIRONI T., *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*, ETS Edizioni, Pisa 2010.

— *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*, Carocci, Roma 2014.

RUDDICK S., *Il pensiero materno. Pacifismo, antimilitarismo, non violenza. Il pensiero della differenza per una nuova politica* (1989), Red, Como 1993.

SCOCCHERA A. (a cura di), *Maria Montessori. Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2002.

— *Maria Montessori 1906. Lotte, proclami, inni e polemiche*, «Vita dell'Infanzia. Rivista Mensile dell'Opera Nazionale Montessori», Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma", anno LII, n. 1, pp. 6-7.

TRABALZINI P., *Maria Montessori. Da Il Metodo a La scoperta del bambino*, Aracne, Roma 2003.

— *Costruire la scienza della pace*, in DE SANCTIS L. (a cura di), *La cura dell'anima in Maria Montessori. L'educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*, Fefè Editore, Roma 2011, pp. 113-123.

## Donne contro la guerra: le manifestazioni per la pace

MICHELA BALDINI\*

**RIASSUNTO:** Questo contributo intende analizzare il periodo della Grande Guerra ponendo il focus sulle manifestazioni pacifiste che si moltiplicarono in tutto il territorio italiano e che ebbero il loro maggior sviluppo nell'inverno 1916-1917 e il loro apice nell'estate del 1917 con i Moti di Torino. Si pone l'attenzione, inoltre, sulle condizioni socioeconomiche che portarono allo svilupparsi e al proliferare di tali fenomeni, senza perdere di vista una delle caratteristiche più interessanti che li caratterizzò: ovvero la matrice femminile che il più delle volte ne decretò la nascita e lo sviluppo. Si riflette, quindi, sul ruolo ricoperto dalla figura femminile in quegli eventi, una figura che, grazie alla maturazione di un rinnovato senso di cittadinanza e sulla presa di coscienza dei propri diritti, si emancipò dal ruolo di mera subalterna nel nucleo familiare per trovare la forza di farsi carico non solamente dei doveri che la situazione bellica imponeva, ma anche delle lotte che l'affermazione dei propri diritti richiedeva.

**PAROLE CHIAVE:** Grande Guerra, manifestazioni per la pace, diritti, emancipazione femminile, lotte per il pane.

**ABSTRACT:** This contribution intends to analyse the period of the Great War by focusing on the pacifist demonstrations that multiplied throughout Italy and had their most remarkable development in the winter of 1916-1917 and their peak in the summer of 1917 with the Turin Riots. Attention is also drawn to the socio-economic conditions

---

\* Università degli Studi di Firenze, Dipartimento FORLILPSI.

that led to the development and proliferation of these phenomena without losing sight of one of the most interesting features that characterised them: the female matrix that more often than not decreed their birth and development. We reflect, therefore, on the role played by the female figure in those events, a figure who, thanks to the maturation of a renewed sense of citizenship and the awareness of her own rights, emancipated herself from the role of mere subordinate in the family nucleus to find the strength to take on not only the duties that the wartime situation imposed, but also the struggles that the affirmation of her own rights required.

KEY-WORDS: Great War, peace demonstrations, rights, women's emancipation, bread struggles.

## 1. Introduzione

Dei molteplici aspetti analizzati dalla storiografia italiana riguardo al periodo 1914-1918, uno dei meno indagati è quello riguardante le rivolte di stampo femminile scaturite, spesso spontaneamente, nelle campagne (Molinari, 2014; Schiavon, 2018, Procacci, 2005). Sebbene tale argomento sia stato sfiorato da alcuni studi come quelli di Monticone (1967) e De Felice (1963), il focus di quei lavori era orientato a valutare l'influenza dell'opinione popolare sull'intervento in guerra e la gestione da parte del Partito Socialista, nella primavera del 1917, dei moti popolari a fini rivoluzionari, piuttosto che per indagare le ragioni che si nascondevano dietro la spontanea nascita e diffusione di moti popolari di stampo femminile.

Lo scarso interesse verso questo specifico ambito di studio è da ricercarsi, probabilmente, nel preconetto, ancora piuttosto condiviso, che questi moti fossero principalmente il frutto di sporadici scatti d'ira da relegare fra i casi di carattere preindustriale, non organizzati dai socialisti e, soprattutto, promossi e realizzati da donne, facendone presumere una motivazione velleitaria e non politica (Cammarosano, 2003, 2009).

In verità i fattori che portarono all'insorgere dei moti popolari sono molteplici: sin dall'inizio del conflitto, oltre alla carenza di generi di prima necessità e ai rincari che si accompagnarono ad un'inflazione

marcata, vi fu il rientro dall'estero di decine di migliaia di emigrati alcuni dei quali senza alcuna dimora o parentela che potesse ospitarli in patria e, soprattutto, senza un lavoro (Sani, 2021).

La maggior parte di questi emigrati di ritorno dall'estero andò a stabilirsi, per ovvie ragioni logistiche, nelle principali città del Nord Italia, facendo crescere repentinamente la popolazione nei centri urbani e andando a impattare in maniera evidente sulla disoccupazione (Ermacora, 2014). L'Ufficio Nazionale del Lavoro stimò che nei soli primi mesi successivi al conflitto, quando l'Italia era ancora lontana dall'intervento in guerra, quasi mezzo milione di emigrati fece ritorno in patria e che di questi, dopo mezzo anno, più della metà era ancora disoccupata (Bachi, 1915).

Ovviamente le iniziative locali si dimostrarono un mero palliativo a una situazione così critica e addirittura, in alcuni casi, le iniziative di beneficenza effettuate da organizzazioni private vennero percepite dal popolo come vere e proprie provocazioni (Baldoli, 2015)<sup>1</sup>, lesive della dignità degli operai che desideravano mantenersi con il proprio lavoro (Bianchi, 2002; Ermacora, 2005)<sup>2</sup>.

Questa complessa condizione socioeconomica, coadiuvata dagli strascichi della crisi politica del 1913 che vide le dimissioni di Giolitti e una destra e una sinistra storica che si frapponevano senza riuscire a trovare alcun accordo, portando a una sorta di stagnazione politica, funse da catalizzatore per agitazioni operaie e manifestazioni popolari che trovarono nella presenza femminile il loro punto di incontro (ACS, 1914)<sup>3</sup>.

La protesta si espanse a macchia d'olio in tutta Italia e fra il settembre del 1914 e il maggio del 1915, prima che l'Italia entrasse in guerra, non vi fu regione che non vedesse costantemente manifesta-

---

<sup>1</sup> A ciò contribuirono anche diverse manifestazioni promosse dai socialisti che richiedevano a gran voce l'impegno a produrre posti di lavoro e a sostituire l'approccio emergenziale costituito dalla beneficenza "che spesso assume forma caritatevole nuocendo alla dignità dei lavoratori disoccupati" con più solide forme di assistenzialismo di tipo assicurativo.

<sup>2</sup> Sempre a settembre del 1914, a Venezia, i disoccupati rifiutarono i buoni pasto erogati dal comune e boicottarono l'utilizzo delle cucine economiche al grido di "Vogliamo lavoro e non l'elemosina".

<sup>3</sup> Un esempio lampante di ciò è riscontrabile nella manifestazione avvenuta il 2 marzo del 1915 a Pisa, quando una sorta di 'commissione' di donne si recò in diverse ditte locali per richiedere la cessazione dell'attività e l'uscita delle operaie in modo che queste si unissero alla manifestazione; non ottenuto quanto richiesto presero a lanciare "sassi e zoccolate" contro i vetri degli stabilimenti.

zioni contro il caro-vita e l'aumento dei prezzi del pane che conducevano in piazza centinaia, e talvolta migliaia, di manifestanti<sup>4</sup>. Alle manifestazioni organizzate (quelle che contavano, di solito, il maggior numero di partecipanti), si univano spesso agitazioni nate su base spontanea, col risultato non solamente di ingrandire il numero dei partecipanti, ma anche di esacerbare gli atteggiamenti col risultato che queste venivano spesso terminate bruscamente dall'intervento delle forze dell'ordine (Gatti, 2015; Bracco, 2015; Ferraboschi, 2015; Angiolini, 1919)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Succedeva spesso che le manifestazioni sfociassero spesso in tumulti e che anche laddove i tumulti nascevano spontaneamente e su iniziativa popolare, personale e non organizzata, i partecipanti a questi ultimi si unissero alle manifestazioni già in essere creando un meccanismo per il quale le une innescavano gli altri e viceversa.

<sup>5</sup> Le manifestazioni più numerose (quelle che superavano le migliaia di partecipanti) ebbero luogo nelle principali città italiane a partire da Luglio e Agosto 1914. A Perugia, nel dicembre dello stesso anno più di 6000 operai delle acciaierie Terni scioperarono contro il rincaro dei beni di prima necessità; a Roma, nel febbraio successivo si formò un corteo spontaneo composto principalmente da muratori disoccupati e donne. Sempre in febbraio a Milano vi fu una manifestazione per la pace che contava più di 10000 manifestanti e che venne chiusa, come spesso accadeva, con scontri fra i manifestanti e le forze dell'ordine. A Napoli, nello stesso mese, furono 15000 gli operai a manifestare assieme a donne e bambini minacciando uno sciopero congiunto fra le industrie metallurgiche Miani, Silvestri & C e i Cantieri Navali Pattison contro la scarsità del grano ed il prezzo del pane, anch'essa conclusasi con una repressione violenta da parte delle forze dell'ordine. Il picco di partecipazione lo si raggiunse con la manifestazione del 1° maggio a Torino, quando i manifestanti superarono le 100.000 unità. Nei centri minori avvennero tumulti simili con episodi anche di danneggiamento della proprietà o di vero e proprio saccheggio come a Marostica, paesino in provincia di Vicenza, dove a metà marzo del 1915 più di 6000 persone, principalmente operaie degli opifici che nella zona producevano cappelli di paglia, svaligiarono i negozi di granaglie. Di particolare rilievo fu la protesta di Ginosa, in Puglia: successivamente alla revoca del divieto di esportazione dei cereali (divieto emesso dal sindaco, socialista, e revocato dal prefetto su sollecitazione di un proprietario terriero), il 12 marzo del 1915 una manifestazione di più di 2000 persone, la maggior parte delle quali costituita da donne, assalì il mulino. La risposta delle autorità fu particolarmente violenta: il questore condusse sul luogo trecento militari, trenta carabinieri, otto guardie di città e cinque funzionari; l'epilogo della manifestazione fu che le forze dell'ordine spararono sulla folla e il bilancio fu di un morto e di più di cento arresti. L'evento fu così clamoroso che lo stesso Salandra inviò un telegramma nel quale dichiarava: "Attendo precisa assicurazione che sarà energicamente proceduto contro autori deplorabili fatti Ginosa la cui ripetizione in altri comuni della provincia deve assolutamente evitare".

## **2. Le lotte per il pane**

Se inizialmente le manifestazioni erano costituite principalmente da gruppi di uomini accompagnati da donne e, talvolta, bambini, la presenza femminile si fece via via più massiccia a partire dal gennaio del 1915 ed andò crescendo fino a far sì che, verso il marzo dello stesso anno, la maggioranza delle manifestazioni fossero a organizzazione e partecipazione principalmente femminile. Il rigido inverno aveva portato alla scarsità di prodotti alimentari, il cui prezzo cresceva costantemente; le donne, in reazione a questo fenomeno, protestavano contro i proprietari terrieri cercando di occupare i campi, bloccavano le strade aggredendo i coltivatori che si recavano al mercato per vendere i propri beni, inveivano contro le autorità per il prezzo della farina e del pane e talvolta arrivavano a raziare fornai e mulini (come nel caso di Ginosa citato in nota).

In verità, le proteste iniziavano sempre in modo pacifico e le donne, armate di strumenti musicali come tamburelli o strumenti a fiato, si recavano in genere di fronte al comune per richiedere alle autorità un intervento che contrastasse il caro-vita, la disoccupazione e il costante aumento dei prezzi dei generi alimentari. Anche gli operai e le operaie, prima di impegnarsi in uno sciopero vero e proprio, cercavano un punto d'incontro con le autorità preposte recandosi alla Camera del Lavoro. Il problema, tuttavia, risiedeva nell'atteggiamento delle istituzioni che si dimostravano sorde a ogni richiesta di aiuto e non fornivano il supporto, né il dialogo necessari a evitare l'esacerbarsi di situazioni già critiche. I protestanti si trovavano così ad aspettare risposte che non giungevano mai e questa attesa si faceva sempre più difficile a causa del nervosismo diffuso generato dalla fame. Capitava così che la maggior parte delle manifestazioni si trasformasse in tumulti violenti, soprattutto quando la polizia interveniva per disperdere la folla.

Nella maggior parte delle manifestazioni le donne, soprattutto agli inizi, portavano con sé i bambini, a dimostrazione di un atteggiamento pacifico che ricercava unicamente risposte e rassicurazioni (Bracco, 2015; Poesio, 2015). Il più delle volte, tuttavia, la risposta delle autorità si limitava a un silenzio totale che veniva interrotto unicamente quando queste decidevano di inviare le forze dell'ordine o addirittura i militari a disperdere le folle; fu così che, ad esempio, a Montopoli in Val d'Arno, in provincia di Pisa, un comizio tenuto in piazza contro la

disoccupazione e la guerra cominciò addirittura con una fanfara di dieci musicisti per terminare con le forze dell'ordine che sparavano per sedare la folla e arrestavano un numero ingente di partecipanti (ACS, 1914). Anche a Venezia, il 17 marzo del 1915, le proteste erano iniziate con toni pacifici e con la presenza di bambini fra la folla, per poi sfociare, dopo un paio di giorni, in un vero e proprio assalto al municipio<sup>6</sup>.

### 3. Le lotte contro la guerra

Se le manifestazioni effettuate dalle donne da settembre del 1914 ad aprile del 1915 erano indirizzate principalmente alla richiesta di posti di lavoro per i mariti e a interventi sul carovita, sul prezzo del grano e del pane, la situazione cambiò radicalmente con l'avvicinarsi della possibile partecipazione dell'Italia al conflitto bellico. Ben presto le agitazioni femminili sposarono la visione antibellica sia su base spontanea che grazie all'influenza di matrice socialista. Cominciarono a formarsi in tutta la penisola agitazioni autonome contro la partenza dei soldati come a Suzzara, nel Mantovano, dove il 1° maggio si formò un corteo di mogli e madri dei richiamati in vista dell'ingresso nel conflitto bellico; le partecipanti improvvisarono una manifestazione e perseverarono nei loro intenti nonostante le pressanti richieste di sciogliere il corteo e tornare alle proprie case della socialista Maria Gioia (Bertolotti, 2015; Ferraboschi, 2015; Poesio, 2015; Bianchi, 2010). A differenza di alcune manifestazioni che videro l'intervento calmante di esponenti del partito socialista, in altre zone, come ad esempio la Toscana, furono proprio questi ultimi a influenzare e fomentare le proteste, come avvenne per il corteo del 19 aprile 1915. Un corteo di sole donne che sventolavano bandiere rosse, partendo dalla valle del

---

<sup>6</sup> A Venezia le proteste si erano dimostrate costanti; donne e disoccupati avevano iniziato le loro manifestazioni già dal mese di Settembre del 1914 ed avevano continuato con una pressione continua di moti e agitazioni dal carattere pacifico che si estendevano in tutta la provincia e che, come spesso è successo, sono poi degenerare in scontri veri e propri. Nelle molteplici manifestazioni avvennero diversi incidenti poiché la quasi totalità di queste veniva chiusa dall'intervento delle forze dell'ordine che portarono spesso a esiti nefasti come a San Donà del Piave, il 22 marzo 1915, quando circa 2000 persone, per la maggior parte donne, protestavano richiedendo a gran voce la distribuzione gratuita delle scorte di grano. La manifestazione venne repressa addirittura con l'intervento dell'esercito, cosa che portò a numerosi arresti, feriti e addirittura un morto, schiacciato dalla carica di un cavallo.



Bisenzio raccolse gruppi di scioperanti della zona per giungere poi fino a Prato, dove era già in atto uno sciopero contro la guerra non organizzato che aveva coinvolto non solamente gli opifici della zona, ma anche uffici e negozi.

L'ingresso dell'Italia nel conflitto avvenuto il 24 maggio del 1915, cambiò decisamente la situazione: i poteri dell'autorità cambiarono di mano, spostandosi di fatto dall'ambito civile a quello militare, oltre ciò venne subito varata una legislazione eccezionale che contribuì a imporre un più stretto regime, cosa che ridusse la maggior parte dei protestanti al silenzio (Procacci, 2005)<sup>7</sup>. Le misure repressive andavano accompagnandosi a una marcata propaganda che insisteva sull'inevitabilità del conflitto e sul fatto di trovarsi tutti quanti in uno "stato di necessità" che colpiva trasversalmente tutte le classi sociali, e ciò sembrò contribuire a placare gli animi almeno in un primo momento, complice anche la speranza di una risoluzione breve del conflitto.

Ciononostante, vi furono ancora degli episodi locali di agitazione riguardo alla situazione occupazionale che, se non peggiorata, non era di certo migliorata. Gruppi di donne e lavoratori che avevano perso il lavoro protestavano contro il caro-vita e le serrate di macellai e panettieri; questi episodi continuarono per tutta l'estate in tutta la penisola e si ebbe anche qualche agitazione esclusivamente femminile orientata a combattere la guerra, come quella avvenuta a Fiesole nel gennaio del 1916 (Procacci, 2016).

La linea dura del governo e le norme repressive, tuttavia, erano piuttosto stringenti: oltre a condannare e punire le azioni, queste si estendevano anche alla libertà di parola consentendo di condannare coloro che si macchiavano di «propalazione di notizie allarmanti» (*Ibiem*)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Ad esempio in Toscana, appena entrata l'Italia in guerra, vennero attuati arresti preventivi degli "elementi pericolosi" (31 maggio, Firenze, Piombino), vennero chiusi circoli culturali (Piombino, Pisa), furono allontanati attraverso il rimpatrio obbligatorio, previsto dalla legge di p.s., i "prepotenti", e fu infine applicata la normativa eccezionale, prevista dal decreto del 23 maggio, sì da "ricondere la vita a Piombino ad una calma perfetta e ad eliminare ogni inconveniente": prefetto di Pisa, 28 giugno 1915.

<sup>8</sup> Le norme erano così stringenti che coloro che venivano individuati come promotori della protesta potevano essere multati e addirittura incarcerati. Fu così che il 12 febbraio 1916, a Fiesole, nove donne che avevano manifestato pacificamente vennero multate di ben 100 lire mentre una protesta di 600 donne che invase il municipio di Carlentini il 26 maggio 1916

A peggiorare la situazione, già di per sé critica, vi fu il fatto che la maggior parte dei generi alimentari (grano, farine, pane), per la cui scarsità si era protestato fino all'entrata in guerra, venivano riservati per l'esercito e ciò contribuì ad aumentarne ulteriormente la scarsità e il costo, grazie anche all'inflazione causata dalla politica attuata nel periodo della neutralità e peggiorata a causa della guerra (Bachi, 1919)<sup>9</sup>.

Oltre alla perdita del potere di acquisto delle famiglie, la lira italiana perse, in quel periodo, fino al 56% del proprio valore portando a situazioni al limite dell'assurdo nelle quali le famiglie bisognose dei combattenti ricevevano un sussidio di 60 centesimi (poi portato a 70 centesimi) col quale avrebbero dovuto acquistare i beni di prima necessità, ma che non era sufficiente neanche a comprare due fili di pane (il pane, a Milano, era arrivato a costare 56 centesimi al chilo) (Serpieri, 1930).

Oltre alle difficoltà riscontrate per la carenza e l'aumento dei prezzi dei beni alimentari, i cittadini si trovarono a doversi scontrare anche con un'altra realtà necessaria, seppur particolarmente sgradita: le requisizioni del bestiame e dei prodotti agricoli effettuate dall'esercito.

La maggior parte delle famiglie si ritrovava privata dei beni acquisiti con una fatica che, vista la mancanza dei giovani inviati al fronte, si rivelava ancora più intensa. Il più delle volte, le donne (che costituivano assieme agli anziani e ai bambini la maggior parte dei membri attivi rimasti e dovevano quindi sobbarcarsi un carico di lavoro maggiorato), si ritrovavano l'odioso compito di acquistare nuovamente a prezzo di mercato (e quindi maggiorato) quegli stessi beni che avevano faticosamente prodotto.

Ciò contribuì ad esacerbare ulteriormente la già logorata pazienza delle masse e fu così che in breve tempo le agitazioni e le proteste ripresero piede dopo pochi mesi dall'inizio della guerra per poi aumentare di numero ed intensità negli anni successivi del conflitto. Vi era tuttavia una differenza sostanziale fra le proteste effettuate prima dell'entrata in guerra dell'Italia e quelle che invece la seguirono: se prima la presenza femminile nelle proteste si era dimostrata piuttosto

---

vide condannate diciotto donne ad addirittura 40 giorni di reclusione e 50 lire di ammenda ciascuna.

<sup>9</sup> L'indice dei prezzi di carni e cereali vide costanti impennate durante tutto il periodo della guerra e registrò, a ottobre del 1918, un +267% rispetto al luglio del 1914.

importante, partiti la quasi totalità degli uomini per il fronte, le proteste videro quasi esclusivamente una matrice e una partecipazione femminile. La prevalenza delle manifestazioni veniva infatti organizzata dalle donne e da queste veniva portata avanti con la presenza di qualche anziano e di qualche ragazzo troppo giovane per andare in guerra. Anche nelle fabbriche la gran parte degli scioperi vedeva la luce grazie all'impegno delle donne che avevano rimpiazzato i mariti e i fratelli partiti per il fronte (Pisa, 1989)<sup>10</sup>. La situazione si faceva più critica a mano a mano che la guerra proseguiva (basti pensare che solamente il numero di manifestazioni registrate negli atti ufficiali conta, nei soli sei mesi che andavano da ottobre 1916 ad aprile 1917, ben 500 manifestazioni, una media di più di tre manifestazioni al giorno) (De Felice, 1963; Monteleone, 1973).

Le proteste popolari mantennero le tematiche del periodo della neutralità e si concentrarono principalmente contro quelli che venivano percepiti come simboli del potere: in particolare vennero presi di mira municipi, caserme, proprietà dei ricchi possidenti, ma anche coloro che venivano percepiti come immediati responsabili del disagio ovvero macellai, fornai etc. Le manifestazioni nascevano nei centri di maggior ritrovo come la piazza del mercato, le aree antistanti il municipio (nelle quali le donne si ritrovavano per ritirare il sussidio) o le zone di smistamento dei materiali requisiti da parte dei militari. Sebbene tali proteste mantenessero una linea comune con quelle effettuate nel periodo della neutralità (lamentate contro il caro-vita, mancanza di grano e pane e di altri beni primari, immobilità delle istituzioni che venivano percepite come distanti e disinteressate al destino della popolazione più povera), vi sono alcune caratteristiche che le differenziano: le agitazioni, dal carattere quasi unicamente femminile, si formavano spontaneamente anche al momento della partenza dei richiamati in guerra e divennero sempre più diffuse col moltiplicarsi dei morti e dei prigionieri di guerra. L'essersi ritrovate a dover supplire ai

---

<sup>10</sup> La maggior parte delle giovani donne trovarono impiego in fabbrica: Quasi 200.000 fra ragazze e giovani donne vennero impiegate fra il Nord e il Centro Italia nelle fabbriche che lavoravano per l'istituto della Mobilitazione industriale. Le più giovani trovavano lavoro anche nelle nuove fabbriche che avevano visto la loro nascita in conseguenza della guerra (come le fabbriche di armi e i proiettili). La maggior parte delle donne anziane, invece, si vide costretta a lavorare nei campi o ad impiegarsi a domicilio per il confezionamento di divise militari (grazie alle associazioni patriottiche trovarono impiego, seppur con salari ridicoli – si parla di 82 centesimi di paga per dodici ore lavorative – ben 600.000 donne).

compiti dei mariti, inoltre, sia andando a lavorare in fabbrica in loro vece, sia mantenendo le attività agricole nei campi, portò le donne a sviluppare una nuova consapevolezza. I sussidi che venivano elargiti alle donne non erano più considerati da queste come atti di beneficenza da parte dello stato, ma erano loro dovuti in quanto cittadine attive e partecipative della società alla quale si trovavano a contribuire rinunciando alla presenza di mariti, figli e fratelli richiamati alle armi: in questo senso, avevano sviluppato la coscienza di essersi guadagnate un diritto di cittadinanza. Così le manifestazioni cominciarono a inglobare tematiche come la richiesta di un'equa retribuzione, di un sussidio dovuto, e del diritto di poter accedere a beni primari, come il pane, acquistabili con il proprio sudato salario (Bianchi, 2005; De Stefano, 1967). Si passò quindi da un motore strettamente 'personale' delle manifestazioni (motivazioni economiche, di sussistenza etc.) che attecchiva alla sfera del singolo, a una più ampia tematica dei diritti e, in particolare, di un diritto civile ad una serena e dignitosa esistenza che non poteva che contrapporsi alla guerra condannandola in favore della pace (Degli Esposti, 2012, p. 226).

Vi fu una sorta di graduale aumento di consapevolezza generale che investì anche il modo di approcciarsi alle proteste, che videro spesso il contributo e l'indirizzamento di donne socialiste come ad esempio nel Fiorentino, quando nell'inverno tra il 1916 e il 1917 si susseguirono eventi su base quotidiana: le manifestazioni, costituite da donne e ragazzi che protestavano contro la guerra, si snodavano per le vie delle città e dei paesi fino ad incrociarsi e fondersi con i cortei delle operaie scioperanti; così alle proteste per la pace andavano sommandosi quelle per le richieste di sussidio e per il rientro dei mariti e dei figli inviati al fronte (Soldani, 1986).

L'elemento socialista aveva inoltre contribuito a infiltrare nel pensiero diffuso un senso di malcelato astio nei confronti delle istituzioni, le notizie riguardanti la rivoluzione di febbraio, che nel 1917 aveva dato il via alla prima fase della Rivoluzione Russa, erano giunte fino in Italia e si erano diffuse col passaparola dai centri urbani fino alle campagne. Si parlava di moto rivoluzionario e sembrava che per l'immaginario collettivo dei manifestanti la 'rivoluzione' equivallesse alle rivolte. I prefetti riferiscono come i manifestanti ineggiassero alla pace con slogan tipo "pace o rivoluzione": il prefetto di Pisa, Gaspare Focaccetti, notava che "della rivoluzione si parla come della cosa più naturale del mondo" e come la profferta tedesca di interrompere

il conflitto mondiale avesse indotto le operaie uscite dagli stabilimenti a manifestare costantemente già dal 14 dicembre del 1916 quando «le operaie di quasi tutti gli stabilimenti più importanti [...], in numero di oltre tremila, accentuarono la loro agitazione contro la guerra, e la maggioranza di esse non solo abbandonava il lavoro ma cercava di provocare uno sciopero generale» (De Felice, 1963, p. 479).

Sempre nella zona del Pisano, più precisamente a Pontedera, il 2 febbraio del 1917 una dozzina di donne partirono dalla frazione La Rotta insieme ad alcuni sovversivi, e convinsero le operaie della Pontecorvo e dell'impresa alimentare Crastan ad abbandonare il luogo di lavoro e a recarsi a protestare davanti al municipio. Il tentativo di invaderlo al grido di “abbasso la guerra, vogliamo i nostri mariti a casa” portò a colluttazioni con carabinieri e militari che, a causa delle violenze, denunciarono ben 75 persone (Ibidem).

La dura repressione contribuì a placare gli animi e nella zona non si ebbero eventi degni di nota fino al successivo 2 luglio 1917, quando a Luicciana, nella valle del Bisenzio, contadine e mezzadre scesero in piazza per protestare contro la guerra e le difficoltà del raccolto. Nelle stesse ore altri focolai di protesta presero vita a Vernio e a Vaiano, dove scioperarono le maestranze del Lanificio Cavaciocchi. Quello che inizialmente sembrava un movimento spontaneo di protesta, si rivelò qualcosa di più organizzato e più politicizzato; guidate dalla sindacalista Teresa Meroni, le donne organizzarono una vera e propria marcia contro la guerra che intendeva giungere fino a Prato e che, raccogliendo le operaie del Tappetificio Peyron di Mercatale di Vernio e quelle del Lanificio Romei di Carmignanello, si ingrossò in maniera crescente. Il 3 luglio i carabinieri di istanza a Vaiano cercarono prima di evitare che le dimostranti arrivassero a Vaiano e, dopo che oltre seicento donne si riunirono nel paese con l'intento di marciare verso Prato, si disposero, con il rinforzo di un drappello di una trentina di cavalleggeri, a sbarrare loro l'accesso alla strada principale. A nulla valse l'intervento delle forze dell'ordine che, complice anche l'atteggiamento spiccatamente pacifista e non violento della manifestazione, non riuscirono ad arginare le proteste che proseguirono fino al 5 luglio, quando una folla di ben 1500 donne si radunò di fronte al municipio di Prato per protestare contro la guerra (Lenzi, 2020)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Anche questa manifestazione vide la soppressione da parte delle forze dell'ordine; venti fra donne e giovani ragazze vennero messe al fermo; le pene, tuttavia, vista la natura pacifi-

A distanza di un mese da questo episodio, si ebbe quello che probabilmente è stato l'evento più importante e politicamente significativo delle proteste avvenute negli anni della guerra: i moti di Torino.

Il 22 agosto del 1917, un ritardo nella consegna della farina fu la scintilla che fece esplodere una situazione già tesa oltre ogni limite: le donne operaie, recatesi a comprare il pane, trovarono i forni vuoti, in risposta a ciò cominciarono le proteste: «Cominciarono le donne che soffrivano più di qualsiasi altro per la fame e per la guerra. Quasi tutte adesso lavoravano in fabbrica: bisognava dar da mangiare ai bambini, mentre i mariti e i figli grandi erano al fronte» (Noce, 1976). A questo iniziale gruppo di donne si unirono ben presto la popolazione degli operai e dei residenti nei quartieri popolari. Il 23 agosto gli scontri cominciarono a farsi più violenti, i binari del tram vennero divelti e usati dai protestanti per formare delle barricate; gli scontri proseguirono per ben cinque giorni e al 28 di agosto, giorno in cui venne definitivamente ristabilito l'ordine, il bilancio era pesantissimo: 50 morti fra i protestanti, 10 fra le forze dell'ordine e circa duecento feriti; gli arresti sfioravano il migliaio di individui e alcune centinaia di questi vennero processati per direttissima e incarcerati (Del Carraia, 1977).

Sebbene questo sia stato probabilmente l'evento più clamoroso e il periodo primavera-estate del 1917 sia stato il più 'caldo' dal punto di vista delle proteste contro la guerra (in questo periodo si concentrarono le manifestazioni più grandi e con la massima concentrazione di donne), queste continuarono in inverno, sebbene con modalità diverse, anche in virtù delle nuove norme repressive e del clima generale dovuto alla disfatta di Caporetto.

#### 4. Conclusioni

Le manifestazioni popolari di quegli anni videro ampia diffusione in tutta Italia, anche a dispetto di una normativa repressiva piuttosto stringente che non esisteva negli altri paesi belligeranti (i quali videro, anche loro, un elevato numero di proteste). Ciò è probabilmente dovuto in parte alla cattiva gestione degli approvvigionamenti e della di-

---

ca della protesta, si dimostrarono piuttosto blande. Non si può dire lo stesso per Teresa Meroni che, individuata dalle autorità come organizzatrice e guida della protesta, fu multata e condannata alla pena di tre mesi di carcere.

stribuzione del cibo, oltre che ad un atteggiamento distaccato, da parte delle istituzioni, ma soprattutto ad una crescente consapevolezza, nella popolazione, dei propri diritti di cittadinanza e dei doveri dello stato.

La Grande Guerra aveva inoltre ‘politicizzato’ le masse polarizzandole fra interventisti e contrari alla guerra: si era passati dalle proteste nei confronti delle autorità locali, a un più ampio e diffuso risentimento nei confronti dello Stato. La Rivoluzione Russa, inoltre, aveva portato con sé l’illusione della rivoluzione intesa come ribaltamento sociale, si pensava che fosse possibile, complice la guerra e il periodo di destabilizzazione che questa portava con sé, il ribaltamento dello stato sociale, da raggiungere attraverso le sommosse ed i tumulti. Le donne (perché da queste partiva il malanimo che spesso portava alle agitazioni nelle campagne e nelle fabbriche) si erano viste dapprima sottrarre figli e mariti, mandati al fronte a combattere e morire per una guerra non voluta, cosa che le portò a dover anche farsi carico del lavoro e dei compiti di questi, e poi si erano trovate a fare i conti con la fame, con la scarsità di cibo e con le requisizioni di beni e provviste da parte dei militari. Proprio queste ultime furono probabilmente uno dei segnali più chiari che fecero spostare il focus delle proteste dai ricchi proprietari terrieri, dai ‘padroni’, dai ‘signori’, visti fino ad allora come classe nemica da combattere, allo Stato, individuata come fonte prima del malessere del popolo. Lo Stato aveva sperato che la guerra avrebbe portato con sé uno stato di necessità che avrebbe contribuito ad una ‘nazionalizzazione delle masse’ che invece non ebbe luogo. Avvenne invece il contrario: lo Stato venne identificato come il responsabile dell’ingresso in guerra, a esso erano dovuti i razionamenti del cibo e la scarsità degli approvvigionamenti, sue le requisizioni di beni perpetrate a opera dei militari, sua l’incapacità di sovrintendere e calmierare i prezzi del grano e gestire la mancanza del pane e sue, infine, le repressioni delle proteste effettuate con la forza e con gli arresti. Indipendentemente dalle motivazioni che portarono alle manifestazioni, tuttavia, è interessante porre l’accento su come questo periodo di proteste abbia coinciso con una presa di coscienza generale circa i propri diritti di individuo e cittadino del giovane Stato Italiano e soprattutto come questo processo sia stato il frutto di un’inusitata collettività femminile che, pur lontana dal miraggio di un suffragio universale, ha cominciato a percorrere il sentiero della lotta per i propri diritti, per la pace e per una società più equa e solidale.

## Riferimenti bibliografici

- ANGIOLINI A., *Socialismo e socialisti in Italia. Storia completa del movimento socialista italiano tra 1850 e 1919*, Nerbini, Firenze 1919.
- ARCHIVIO CENTRALE DELLO STATO, *Ministero dell'Interno, Direzione generale di Pubblica Sicurezza, Divisione Affari Generali e Riservati*, 1914.
- ASCENZI A., Itinerari e modelli di educazione femminile nella pubblicistica educativa e scolastica del secolo XIX, in GHIZZONI C., POLENGHI S. (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione w lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, SEI, Torino 2008.
- BACHI R., *L'Italia economica nel 1914: Annuario della vita commerciale, industriale, agraria, bancaria, finanziaria e della Politica economica: anno 6*, S. Lapi, Città di Castello 1915.
- *L'Italia economica nel 1918*, S. Lapi, Città di Castello 1919.
- BALDOLI C., *Cremona*, in F. CAMMARANO (a cura di), *Abbasso la Guerra! Neutralisti in piazza alla vigilia della Prima guerra mondiale in Italia*, Mondadori Education, Milano 2015, pp. 260-279.
- BERTOLOTTI C., *Mantova*, in F. CAMMARANO (a cura di), *Abbasso la Guerra! Neutralisti in piazza alla vigilia della Prima guerra mondiale in Italia*, Mondadori Education, Milano 2015, pp. 280-297.
- BIANCHI B., *Venezia in guerra*, in *Storia di Venezia. L'Ottocento e il Novecento*, Istituto di Enciclopedia Italiana, Roma 2002, pp. 351-352.
- *Donne di Greve. Primo Maggio 1917 nel Chianti: donne in rivolta contro la guerra*, Odradek, Roma 2005.
- *Il fronte interno alla prova. Le opposizioni alla guerra a Prato e in Toscana*, in D. MENOZZI, G. PROCACCI, SOLDANI S. (a cura di), *Un paese in guerra. La mobilitazione civile in Italia*, Unicopli, Milano 2010, pp. 110-137.
- BRACCO B., *Milano*, in F. CAMMARANO (a cura di), *Abbasso la Guerra! Neutralisti in piazza alla vigilia della Prima guerra mondiale in Italia*, Mondadori Education, Milano 2015, pp. 240-267.
- CAGNOLATI A. (a cura di), *Biografia e formazione. Il vissuto delle donne*, Simplicissimus Book Farm, Milano 2012.



- CAMMAROSANO ORTAGGI S., *Donne, lavoro, Grande Guerra*, Unicopli, Milano 2009.
- *Italian women during the Great War*, in G. BRAYBON (ed.), *Evidence, History and the War. Historians and the impact of 1914-1918*, Berghahn Books, New York, Oxford 2003, pp. 216-238.
- COLACI M.A. (a cura di), *I bambini e la società. Percorsi di ricerca storico-educativa*, PensaMultimedia Editore, Lecce 2018.
- DE FELICE R., *Ordine pubblico e orientamenti delle masse popolari nella prima metà del 1917*, «Rivista storica del socialismo», 20, 1963, pp. 467-504.
- DE SERIO B. (a cura di), *Cura e formazione nella storia delle donne*, Progedit, Bari 2012.
- DE STEFANO N., *Moti popolari in Emilia-Romagna e Toscana (1915-1917)*, «Rivista Storica del socialismo», 32, 1967, pp. 191-216.
- DEGLI ESPOSTI F., *Perché la pace, perché la guerra. Pacifismo e interventismo a Modena durante la Grande Guerra*, in F. DEGLI ESPOSTI, L. BERTUCELLI, A. BOTTI (a cura di), *I conflitti e la storia. Studi in onore di Giovanna Procacci*, Viella, Roma 2012, pp. 210-234.
- DEL CARRAIA R., *Proletari senza rivoluzione*, Pgreco, Roma 2020.
- ERMACORA M., *Udine, "Capitale della guerra". Vita quotidiana, militarizzazione, spirito pubblico 1915-1917*, in A. SCARTABELLATI, M. ERMACORA, F. RATTI (a cura di), *Fronti interni. Esperienze di guerra lontano dalla guerra 1914-1918*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2014, pp. 101-128.
- *La guerra prima della guerra*, in M. Ermacora (a cura di), *Neutralità e guerra*, Consorzio culturale del Monfalconese, Trieste 2015, pp. 37- 58.
- FERRABOSCHI A., *Reggio Emilia*, in F. CAMMARANO (a cura di), *Abbasso la Guerra! Neutralisti in piazza alla vigilia della Prima guerra mondiale in Italia*, Mondadori Education, Milano 2015, pp. 341- 369.
- GATTI L. G., *Torino*, in F. CAMMARANO (a cura di), *Abbasso la Guerra! Neutralisti in piazza alla vigilia della Prima guerra mondiale in Italia*, Mondadori Education, Milano 2015, pp. 180- 203.
- LENZI D., *Teresa Meroni e le proteste femminili durante la grande guerra*, <https://vitaminevaganti.com/2020/07/04/teresa-meroni-e-le-proteste-femminili-durante-la-grande-guerra> [ultima consultazione 17/05/22].

- LUM B.J., *Peace Education. Past, Present and Future*, Taylor&Francis, Londra 2021.
- MOLINARI A., *Una patria per le donne. La mobilitazione femminile nella Grande Guerra*, Il Mulino, Bologna 2014.
- MONTICONE A., *Sonnino e Salandra verso la decisione dell'intervento*, «Rivista di Studi Politici Internazionali», 1, 1967, pp. 64-87.
- NOCE T., *Rivoluzionaria professionale*, Bompiani, Milano 1976.
- PISA B., *Un'azienda di stato a domicilio: la confezione di indumenti militari durante la grande guerra*, «Storia contemporanea», 6, 1989, pp. 951- 973.
- POESIO C., *Firenze*, in F. CAMMARANO (a cura di), *Abbasso la Guerra! Neutralisti in piazza alla vigilia della Prima guerra mondiale in Italia*, Mondadori Education, Milano 2015, pp. 448-467.
- PROCACCI G., *La società come una caserma. La svolta repressiva degli anni di guerra*, «Contemporanea», 3, 2005, pp. 423-445.
- *Le donne e le manifestazioni popolari durante la neutralità e negli anni di guerra (1914-1918)*, in M. ERMACORA, M. G. SURIANO, *Vivere in guerra. Le donne italiane nel primo conflitto mondiale*, «DEP, Deportate, esuli, profughe, Rivista telematica di studi sulla memoria femminile», 31, 2016.
- SANI R., *La Santa sede e l'emigrazione italiana all'estero tra Ottocento e Novecento*, Edizioni Studium, Roma 2021.
- SAPIERI A., *La guerra e le classi rurali italiane*, FB&C LTD, London 1930.
- SCHIVON E., *Dentro la guerra. Le italiane dal 1915 al 1918*, Mondadori Education, Milano, 1976.
- SOLDANI S., *La guerra lontano dal fronte*, in G. MORI (a cura di), *Storia d'Italia. Le Regioni dall'Unità a oggi. La Toscana*, Einaudi, Torino 1986, pp. 343-452.
- ULIVIERI S., *Educare al femminile*, ETS EDIZIONI Edizioni, Pisa 1995.
- *I silenzi e le parole delle donne*, «Historia de Education», 26, 2007, pp. 169-180.
- (a cura di), *Educazione al femminile*, Guerini, Milano 2007.
- ULIVIERI S., BIEMMI I. (a cura di), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e formazione identitaria*, Guerini, Milano 2011.

## Donne, democrazia ed educazione alla politica<sup>1</sup>

ANTONIA RUBINI, FABIO GRANATO\*

**RIASSUNTO:** Il contributo propone una riflessione sul peculiare contributo che le donne possono dare ai sistemi politici democratici, con particolare attenzione per le caratteristiche che l'educazione alla politica dovrebbe assumere per supportare ogni cittadino nel fare la propria parte per il bene comune. A partire dall'analisi dei motivi che possono portare la pedagogia e la politica a confrontarsi adeguatamente sul tema, gli autori ravvisano nell'educazione alla rappresentanza e alla partecipazione due priorità assolute per promuovere la parità di genere nelle dinamiche di interesse pubblico.

**PAROLE CHIAVE:** Donne, politica, partecipazione, educazione, cittadinanza, parità di genere.

**ABSTRACT:** This contribution proposes a reflection on the particular contribution that women can bring into democratic political systems, with particular attention to the characteristics that education in politics should assume in order to support every citizen to do his part for the common good. Starting from the analysis of the reasons that can lead pedagogy and politics to adequately confront each other on the issue, the authors see education in representation and participation as two absolute priorities in promoting gender equality through dynamics of public interest.

**KEY-WORDS:** Women, politics, participation, education, citizenship, gender equality.

---

<sup>1</sup> Il contributo è stato elaborato dagli Autori in stretta collaborazione. Tuttavia, la redazione finale dei paragrafi è avvenuta secondo la seguente divisione: Antonia Rubini ha curato i paragrafi nn 1 e 3; Fabio Granato ha curato i paragrafi nn 2 e 4.

\* Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione.

## 1. Le scienze umane e la partecipazione politica delle donne

Il tema della partecipazione politica delle donne nelle moderne democrazie è di grande attualità e tocca diversi aspetti del sociale che meriterebbero adeguati approfondimenti.

L'evidente marginalità rispetto a dinamiche di gestione del potere ancora fortemente connotate al maschile comporta problematiche di vario genere, alle quali la politica ha finora dato risposte parziali e di carattere perlopiù emergenziale. Si pensi alle *quote rosa* e all'ampio dibattito che tuttora suscitano, con posizioni massimamente distanti tra chi le ritiene un misconoscimento della capacità di autodeterminazione delle donne e chi invece le considera un'importante forma di sostegno almeno finché l'evoluzione culturale non garantisca davvero pari opportunità per tutti.

Spetta alle scienze umane nel loro complesso – ciascuna per le peculiarità che le son proprie – non solo chiarire gli eventuali fattori che hanno potuto determinare una situazione del genere, ma anche delineare possibili interventi correttivi e preventivi dei quali beneficiare ad ampio raggio.

Sul primo versante, oltre ad approfondire quello che è stato il percorso compiuto dalle donne a partire dal secondo dopoguerra e a riflettere sulle possibili cause degli elementi attuali di criticità (Ulivieri, 1992), appaiono meritevoli di interesse quegli studi che problematizzano la questione e che ne propongono una rilettura alla luce di equilibri più complessi, dove ad entrare in gioco sono i bisogni di identità sociale, i rapporti di dominio tra i diversi gruppi presenti in una comunità e i conflitti normativi che vengono tra essi a generarsi<sup>2</sup>. Non bisogna dimenticare, peraltro, che le peculiari modalità con cui le donne prendono parte alla vita politica del nostro Paese e, in genere, delle moderne democrazie non rappresenta un fenomeno disgiunto

---

<sup>2</sup> Barbara Pojaghi ricorda l'interessante riflessione di Sanchez-Mazas e Casini sugli ostacoli latenti che continuano a mantenere le donne ai livelli inferiori della gerarchia sociale e che, quindi, determinano anche una sorta di autoesclusione dal mondo politico: "Secondo la Sanchez, le donne, in linea con gli stereotipi di genere tradizionali, aspirerebbero a conservare una identità personale e sociale positiva che sia garante della propria autostima facendo loro compiere delle scelte che siano compatibili con ciò che è socialmente desiderabile: occuparsi della famiglia" (Pojaghi, 2007, p. 104).

dalla generale disaffezione verso la politica di cui da più parti se ne lamentano gli effetti.

Sul secondo versante, più sensibile a una dimensione progettuale-trasformativa del reale, conquistano centralità tematica tutte quelle analisi che, da un lato, propongono la partecipazione politica come elemento oltremodo significativo nella costruzione identitaria della persona e che, dall'altro, sottolineano l'importanza delle minoranze nel cambiamento in positivo della società.

Come l'indagine pedagogica ha ben messo in evidenza a proposito del nesso tra conquiste identitarie e coinvolgimento sociale, infatti, prendere parte alla vita politica della propria comunità di appartenenza risponde a un bisogno umano fondamentale che non può essere messo a tacere per l'esistenza di condizioni contestuali sfavorevoli (Chionna, 2001). La stessa equiparazione della partecipazione politica a diritto umano fondamentale – operata nel 1948 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite con la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* – traduce l'immediato riferimento a un bisogno essenziale da soddisfare affinché ciascuno possa realizzarsi dignitosamente nell'integralità delle sue componenti materiali e spirituali.

In merito al ruolo giocato dalle minoranze nei processi di sviluppo sociale, invece, il Consiglio d'Europa ha presentato più volte la partecipazione politica come momento fondamentale nella vita dell'Unione, annoverandola tra quelle virtù civiche senza le quali verrebbe meno la legittimità democratica delle istituzioni nazionali e internazionali: grazie all'impegno dei cittadini all'interno della società, infatti, si innalza la qualità del vivere insieme, si dona vitalità e stabilità a ogni sistema democratico e si rafforza il senso di appartenenza dei singoli alla propria comunità di riferimento. Proprio per questo – proponendo un significato ampio della partecipazione politica, da non intendere come semplice espressione di preferenza elettorale – lo stesso Consiglio ha più volte invitato gli Stati membri a adottare misure in grado di incoraggiare l'intera cittadinanza ad accettare le proprie responsabilità e a vivere un diretto coinvolgimento nella gestione degli affari locali, accreditando quest'ultima via come

l'unica capace di salvaguardare l'effettività e l'efficienza delle decisioni da prendere a livello politico<sup>3</sup>.

Dalle riflessioni finora proposte emerge l'importanza di coinvolgere l'intera cittadinanza nella gestione della vita pubblica, senza esclusione alcuna fatta per sesso o appartenenza categoriale, poiché attraverso il ritorno della persona alla politica passa buona parte dei progetti di natura pedagogica (personalistici e non solo) e della legittimità istituzionale di livello nazionale e internazionale.

Le speranze di condurre una vita autentica a livello individuale finiscono con il coincidere, così, con l'auspicio che le dinamiche democratiche riescano davvero a svolgere quella funzione migliorativa del sociale che ne hanno accompagnato finora la diffusione su vasta scala.

Spetta alla Pedagogia e alla Politica – scienze dell'uomo e al servizio dell'uomo – confrontarsi “ad armi pari” (Bertolini, 2005) affinché a nessuno sia negata la possibilità di scoprire l'importanza del prendere adeguatamente parte alla vita politica della propria comunità. Non solo per ciò che ne deriva a livello personale, dunque, ma anche per ciò che ne scaturisce sul piano sociale e culturale.

## **2. Pedagogia e politica verso un possibile confronto sul tema**

Per affrontare in maniera chiara la questione relativa alle prospettive di incontro tra la Pedagogia e la Politica in tema di donne e partecipazione democratica, è ineludibile evidenziare quanto è in grado di avvicinare proficuamente queste due scienze. Ciò vuol dire chiarire le ragioni di una convergenza che si presenta ancor oggi come una sfida, cercando contestualmente di sottolineare come la diversità dei saperi in questione non metta minimamente in discussione il

---

<sup>3</sup> Cfr. CONSEIL DE L'EUROPE, *Recommandation n. R(81) 18 du Comité des Ministres aux états membres relative à la participation au niveau communal*, adottata il 6 novembre 1981; COUNCIL OF EUROPE, *Recommendation Rec (2001) 19 of the Committee of Ministers to member states on the participation of citizens in local public life*, adottata il 6 dicembre 2001; CONSIGLIO D'EUROPA, *Carta europea riveduta della partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale*, adottata dal Congresso dei poteri locali e regionali d'Europa il 21 maggio 2003. In ultimo, si consulti la *Dichiarazione comune sulla Conferenza sul Futuro dell'Europa* tenutasi nel 2021.

cammino da fare verso la costruzione di una convivenza autenticamente umanizzante per tutti.

Accomunate dalla “responsabilità culturale” che, secondo Bertolini (2005), ne contraddistingue la presenza nell’attuale contesto, infatti, la Pedagogia e la Politica possono sperare di cooperare alla piena umanizzazione del vivere solo a partire dalla consapevolezza di rappresentare ambiti scientifici autonomi che guardano ai problemi da angolature diverse e che li interrogano con sensibilità tutte proprie (p. 311).

Pur avendo come comune centro di interesse il benessere del singolo e della collettività, Pedagogia e Politica hanno ciascuna una propria vita che le porta a calcare strade differenti.

Le due scienze, infatti, differiscono nell’agire.

La pedagogia – disciplina non neutrale, ma sapere problematico capace di promuovere la coscientizzazione (Salmeri, 2015) – «chiarezza le condizioni che rendono possibile, anzi plausibile, l’educazione, che ne ricerca la fondazione individuandone le strutture portanti» (Flores D’Arcais, 1992, p. 907) e l’attenzione dell’agire pedagogico è la persona, l’individuo: «per la pedagogia, il soggetto dell’educazione è sempre un’eccezione, né mai può diventare regola ad altri, perché è un *singolo, il singolo*» (Flores D’Arcais, 1992, p. 909).

Altro il percorso della politica.

L’azione con cui una pluralità di soggetti si impegnano a costruire un mondo umano è la politica, qui intesa in senso aristotelico come un agire in accordo con altri per il bene comune, e quindi non riduttivamente interpretata come una semplice «amministrazione delle cose». L’agire politico non è un semplice amministrare, poiché implica un inventare e dare corpo a mondi di esistenza tali da consentire la massima realizzazione possibile dell’umanità di ciascuno (Mortari, 2003, p. 112).

La politica cerca soluzioni utili al bene comune pur in presenza di progetti di vita differenti:

al centro della politica vi è sempre [...] la preoccupazione di costruire un mondo in cui poter condurre una vita umana degna di essere vissuta. La creazione di un mondo è l’esito di un atto di libertà e di creatività, ma poi questo mondo fatto dagli esseri umani esercita su di essi un forte condizionamento. È dunque necessario al costituirsi di uno spazio di civiltà

l'emergenza di una sapienza politica tale che consenta di costruire e custodire un mondo umano (Mortari, 2003, pp. 112-113).

Una cultura politica, come sostiene Viola (1999), è una cultura prodotta insieme dalle circostanze della vita e dalla volontà di cooperare: «è una cultura trasversale che genera comunanza tra coloro che non hanno altro in comune che il vivere insieme, ma che intendono farlo *bene*» (p. 79). Anche la politica si prefigge il bene comune, ma nel suo agire non si occupa del singolo individuo ma degli individui.

Potremmo dire, come ci suggerisce il pensiero di Ricouer (2005), premettendo che la distinzione non va rigidamente intesa, che la pedagogia è più orientata verso le relazioni *brevi* e la politica verso le relazioni *lunghe*. Infatti è impensabile che la pedagogia possa ignorare il contesto sociale come la politica non può disinteressarsi delle relazioni che riguardano i singoli.

Pedagogia e politica, dunque, si supportano a vicenda nel condurre l'uomo alla piena umanizzazione: la prima trae vantaggio dalla capacità critica della pedagogia per testare e rimodulare la propria azione; la seconda dall'osservazione e dall'analisi del pensiero politico che le evitano di investire energie in opere di scarsa incisività.

Nel loro essere saperi "inquieti" – per la consapevolezza delle cose da fare, delle risorse, delle energie da smuovere e sollecitare, per la volontà di essere, almeno, propositivi (Elia, 2014, p. 122) – la pedagogia e la politica mostrano entrambe consapevolezza della molteplicità delle problematiche del presente nonché costruttiva proiezione nel futuro.

A tal proposito, è proprio il comune *radicamento nel tessuto della storia* che offre concrete opportunità di dialogo tra la pedagogia e la politica. Se è vero che il fare-educazione e il pensare-pedagogia si situano in uno spazio di storicità impossibile da aggirare, e che in tale spazio ogni ulteriorità deve trovare la possibilità di prendere forma (Cambi, 2004), lo stesso può dirsi per la politica, interessata allo sviluppo e al progresso della condizione umana. Per entrambe le scienze, infatti, la domanda relativa ai fini dell'agire si presenta come costitutiva della loro stessa esistenza, non potendoci essere né pedagogia né politica autonome che guardino alla storia come traguardo o vincolo cui uniformarsi.



Anche il modo di indagare la realtà avvicina pedagogia e politica. Altro elemento di convergenza tra le due scienze è infatti l'ermeneutica, vista da Gianni Vattimo (2002) come una specie di *Koinè* filosofica della cultura contemporanea. Ciò vuol dire, sul versante pedagogico, abbandonare la pretesa di pervenire a risoluzioni esaustive e onto-logicamente definitive (Flores D'Arcais, 1997, p. 25) e percepirsi come discorso sempre *in itinere*; sul versante politico, invece, recuperare la fisionomia di sapere attento allo studio dei fatti reali, «dotato di modelli teorici volti ad interpretarli, impegnato a dialogare con le altre scienze umane per trovare il modo migliore di penetrare la complessità degli eventi» (Ciurlia, 2007, p. 203).

Per finire, sempre a proposito delle basi su cui strutturare un possibile confronto tra la pedagogia e la politica in tema di partecipazione politica femminile, una volta chiarito che nessuna delle due scienze riuscirebbe ad assolvere i propri compiti se si limitasse ad accettare il reale o a gestire il presente, vi è anche da aggiungere che per entrambe non è possibile rifuggire i conflitti che nel quotidiano possono sorgere. In tal senso, lungi dal presentare la politica come luogo di accordi al ribasso, Bertolini (2003) ne sottolinea il valore di scienza capace di orientare la prassi comunitaria in direzione intersoggettiva, secondo una progettualità di ampio respiro orientata a garantire i massimi livelli possibili di libertà e di qualità della vita per tutti i cittadini del mondo (p. 27). Ciò porta a intercettare nuovamente il discorso pedagogico, laddove l'educazione sempre si pone come azione limitata dall'esito incerto (Santelli Beccegato, 1998, p. 16), perché rivolta a un soggetto morale la cui libertà può farsi cooperazione, resistenza o, appunto, conflitto.

Sulla scorta di quanto sinora detto – e in virtù di quello slancio verso l'avvenire che accomuna i due diversi ambiti scientifici – è sul tema della democrazia che il possibile confronto tra la pedagogia e la politica ha da garantire il meglio per far luce sull'insurrogabile contributo che le donne possono dare ai sistemi politici di cui fanno parte.

### **3. Oltre il “soffitto di cristallo”: essere donne in democrazia**

Non uniformarsi alla storia ma renderla occasione di più autentica umanizzazione, dunque, è la sfida che la Pedagogia e la Politica hanno

da porsi a fronte di un problema basilare per le moderne democrazie: quello di offrire a tutti pari opportunità di realizzazione, di fioritura personale, di benessere. Ovvero quello di ridefinire la cittadinanza come codice plurale, aperto e problematico (Salmeri, 2015).

L'uguaglianza delle donne e degli uomini è un diritto fondamentale nonché un valore irrinunciabile per i sistemi politici democratici. Ma, nonostante i riconoscimenti formali e i progressi compiuti di recente (Ulivieri, 1992), la parità fra i generi non è ancora reale ed effettiva.

Facendo riferimento a quanto emerge da alcune indagini di respiro internazionale, come quella del World economic forum sul Global Gender Gap, nel 2021 l'Italia si sarebbe collocata al 63° posto su 156 Paesi per la disparità di genere in diversi ambiti (politica, economia, istruzione e salute) e a penalizzare il posizionamento del nostro Paese vi sarebbe stata principalmente la difficoltà a raggiungere la parità di genere nel mercato del lavoro (Camera dei Deputati, 2022).

Più nello specifico, in ambito politico, l'Italia si sarebbe collocata al 41° posto della graduatoria facendo registrare una presenza femminile ancora «contenuta nei numeri e molto limitata quanto alle posizioni di vertice» (Camera dei Deputati, 2022, p. 4).

Simili statistiche non possono lasciare indifferenti chi ha a cuore le sorti della democrazia.

C'è da chiedersi, infatti, quali possibilità abbia tale sistema politico di rimanere fedele a se stesso nel momento in cui buona parte del contributo partecipativo della popolazione va perduto e le donne continuano a rimanere in una situazione di subalternità.

Sebbene a livello teorico circolino, infatti, differenti concezioni della democrazia, che pongono problemi interpretativi di non facile soluzione (Bobbio, 2004, p. 243), una cosa appare fuori discussione: la democrazia è un sistema costitutivamente imperfetto, pronto a continui mutamenti migliorativi, dinamico e innovativo perché basato su di un processo continuo e pacifico di riforma. Bisognoso – però – del contributo di tutti!

Di ciò paiono convinti, tra gli altri, Bertolini (2003) e Zagrebelsky (1995). Il primo indica come prospettiva politicamente vincente la necessità di *essere con la democrazia* (in quanto espressione della fondamentale esigenza di conciliare dialetticamente l'interesse di ogni singolo membro di una comunità con l'interesse di tutti) e, nel contempo, la necessità di *andare oltre la democrazia* (in quanto espressione dell'esigenza di non adagiarsi mai in ciò che si è già

raggiunto, ovvero di essere sempre in tensione verso il superamento di tutte e di qualsiasi forma storicamente realizzata di democrazia) (pp. 50-51); il secondo sostiene una teoria critica della democrazia alla cui base vi è un modo di pensiero che non presume di possedere la verità o la giustizia assoluta, ma che nemmeno ne considera insensata la ricerca: in altre parole, una teoria animata da piena fiducia nel miglioramento continuo e dalla certezza che in ogni cosa vi sia qualcosa che manca, «un lato rimasto in ombra che chiede e può essere portato alla luce e al quale è possibile appigliarsi per andare al di là» (p. 120).

Sulla stessa linea anche Amartya Sen (2004) che, nel suo proporre la democrazia come valore universale, ne mostra la qualità di sistema politico che ha in sé il correttivo delle proprie mancanze: «i difetti della democrazia richiedono più democrazia, non meno».

Appurato dunque che, senza il contributo delle donne, le democrazie sono a rischio di trasfigurazione, c'è da interrogarsi sulle iniziative da mettere in campo per favorire il cambiamento. Anche perché, come nota Barbara Pojaghi (2007), oltre ad impattare su un sistema già fiaccato dalla disaffezione dei giovani verso le istituzioni, un mondo politico sempre più al maschile finirebbe per cadere nella più assoluta autoreferenzialità. Il timore è che il «soffitto di cristallo» simbolo del limite psicologico della donna nei confronti del gruppo dominante maschile «si rafforzi sotto la spinta di un'assenza che potrebbe essere, oltre tutto, scambiata per consenso» (p. 109). La stessa differenza di genere, in tal senso, può essere considerata come la cifra indispensabile e il valore aggiunto per costruire pratiche relazionali riconducibili a una "nuova paideia" che ambisca a diventare prassi e teoria criticamente emancipatrice (Salmeri, 2013).

È necessario prospettare itinerari di sviluppo a favore di tutti, cogliendo la sfida di promuovere nelle nuove generazioni e negli organismi istituzionali atteggiamenti diversi, realmente democratici, che favoriscano la migliore espressione di ciascuno all'interno del proprio contesto di appartenenza, che neutralizzino l'effetto di quei pregiudizi attitudinali e organizzativi che impediscono alle donne di avanzare verso le posizioni apicali delle proprie organizzazioni, con l'obiettivo generale di decostruire quelle condizioni di eteronomia e dipendenza che ancor oggi caratterizzano buona parte delle relazioni sociali nel nostro Paese (Sirignano, 2015).

Per fare ciò, nel rivisitare i percorsi pedagogici e nel rivedere i modelli della formazione al femminile (Ulivieri, 1995), due sono le direzioni da intraprendere: da un lato è necessario rivalutare in ottica operativa quella tradizione che vede nella democrazia l'unico vero strumento di affermazione dell'umano su larga scala, e non un valore impersonale cui uniformarsi; dall'altro evidenziare quanto insostituibile sia il contributo delle donne all'arte del vivere insieme, valorizzando in ambito sociale e politico quelle differenze di approccio e quelle competenze di cui offrono ogni giorno testimonianza.

Sul primo versante, in linea con il pensiero personalistico riconducibile a Mounier e Stefanini, la democrazia va vista come valore da salvaguardare perché scelta congrua alla persona.

La vera democrazia è la società delle persone che dal dovere della propria valorizzazione, traggono motivo per una coesistenza che si faccia concretamente convivenza, mediante il dialogo (che rafforzerà) e l'argomentare (che consoliderà) sugli obiettivi, sui procedimenti, sulla scelta stessa degli strumenti. La vera democrazia è la società che, nel riconoscimento della diversità di ciascuno, si costituisce come custode dell'irripetibilità del singolo, e che quindi si impegna nella lotta contro ogni uniformismo e conformismo: delle idee e delle azioni. Questo è il solo autentico pluralismo culturale; ma questo è anche il vero impegno educativo che una democrazia deve fare proprio (Flores D'Arcais 1992, p. 987).

Scopo della democrazia così intesa, dunque, è lo sviluppo delle capacità umane essenziali di tutti i membri della società e – per dirla alla Zambrano (2000) – va considerata democrazia «la società in cui non solo è permesso, ma è addirittura richiesto di essere persona» (p. 157).

Sul secondo, invece, è l'unicità di ciò che le donne hanno da dare alle nostre democrazie a dover essere sottolineato con la dovuta importanza. Perché la partecipazione politica delle donne – ed è giusto ribadirlo – avvantaggia le democrazie da un punto di vista sia quantitativo che qualitativo. Ciò che si vuol dire, in altri termini, è che sotto-valorizzare il contributo che le donne possono assicurare alla politica non solo provoca una perdita di competitività economica del nostro Paese – già di per sé grave – ma rischia di impoverire il modo stesso di fare politica, di costruire il bene comune, di tenere insieme il

maschile e il femminile nell'affrontare la realtà e nell'animare le istituzioni.

Com'è ampiamente riconosciuto, infatti, le donne hanno nel proprio retroterra culturale e nella propria stessa natura un amore per la vita e un'avversione alla guerra che gli uomini non possono vantare e che ha un'importanza politica, umana ed educativa fondamentale per edificare società pacifiche e democratiche. Di questo retroterra culturale e di questa natura c'è da riappropriarsi anche attraverso le pratiche autobiografiche di cui Simonetta Ulivieri ha ampiamente trattato (Ulivieri, 2019) e che consentirebbero alle donne innanzitutto di dar valore civile alla propria identità sessuata e all'appartenenza di genere.

Essere donne vuol dire essere predisposte alla generatività, alla cura, alla comprensione delle possibili difficoltà dell'altro; vuol dire vedere in ogni uomo il volto di un figlio o, quantomeno, il frutto dell'amore di un'altra donna; vuol dire infine essere portatrici di una cultura della mediazione e del rispetto per la dignità di tutti, a cominciare dalle persone più fragili e discriminate, alle quali le donne sanno accostarsi secondo quella modalità che Heidegger ha ben delineato nel parlare di cura.

Che fare, dunque, per recuperare in politica la forza propulsiva delle donne e per preservare il buon funzionamento delle nostre democrazie?

#### **4. Educare ed educarsi alla politica, alla partecipazione e alla rappresentanza**

Costruire comunità più inclusive e sensibili ai bisogni femminili di espressione in ambito politico è interesse di tutti, uomini e donne, in quanto processo che garantirebbe una cultura comune più ricca, aperta e democratica.

Educare alla politica, alla partecipazione e alla rappresentanza, in questo senso, appare fondamentale.

Non v'è dubbio, afferma Angela Chionna (2001), che l'impegno nel sociale e nel politico attenga alla natura dell'uomo il cui interiore processo di maturazione delle capacità di decisioni libere e autonome «viene attuandosi nel coinvolgimento personale e nell'agire comune» (p. 197). L'educazione alla politica deve perciò mirare alla

rivitalizzazione della democrazia in quanto sistema politico che più si addice all'intima natura dell'uomo e che, per esprimersi appieno, ha bisogno di modalità sia maschili che femminili di presentarsi al mondo.

In questo senso, educare alla politica – ovvero educare alla cittadinanza e alla vita democratica (Sirignano, 2015) – vuol dire supportare le capacità di uomini e donne di tendere al bene comune nella diversità di opportunità, di mansioni, di compiti, di sensibilità, di predisposizioni che il quotidiano presenta. Senza che a nessuno sia negata, però, la possibilità di prender parte alla vita della propria comunità nella maniera che ritiene più congeniale alla propria storia, alle proprie aspettative, ai propri progetti, ai propri sogni, alle proprie fragilità e ai propri punti di forza, a quell'essere unico e irripetibile cui lo statuto di cittadinanza necessariamente rimanda. Essere cittadino, infatti, vuol dire godere di diritti che mettono in secondo piano tutte le appartenenze particolari del singolo ed attingono direttamente al suo essere persona, al suo essere naturalmente democratico (Granato, 2009; Rubini, 2013).

A tal proposito, vi è da notare che tra cittadinanza e coscienza democratica vi è uno stretto legame (Sirignano, 2015), tanto che ci si può riferire al termine “cittadinanza” solo avendo in mente l'esercizio responsabile del diritto di partecipare alla vita della società e alla presa di decisioni: una forma di cittadinanza attiva, quindi, che va ben oltre il semplice e formale riconoscimento giuridico dei diritti per sostanzarsi nella partecipazione creativa – degli uomini e delle donne – alla costruzione del bene comune (Chionna, 2001).

L'educazione alla politica così intesa – vicina di per sé a quella nuova paideia di cui parla Salmeri (2013), vera e propria pratica dell'integrazione e teoresi dell'inclusione – deve prestare attenzione a diversi fattori.

In primo luogo, l'accortezza da mantenere è quella di orientare la capacità di riconoscere e apprezzare le differenze non alla difesa dei particolarismi ma alla convergenza degli interessi e alla coesione sociale: ciò vuol dire risvegliare negli uomini e nelle donne quella tensione solidaristica da non intendere come evento eccezionale o sporadica iniziativa privata ma come normale atteggiamento di disponibilità a fare la propria parte e a sopportare i costi della convivenza civile. Le diverse vie di fuga dalla politica con le quali oggi è necessario fare i conti, afferma Piero Bertolini (2003) al

riguardo, sono il sintomo di una perdita di valore dell'agire comunitario. In esse è possibile ravvisare un "eccesso di io" e un "eccesso di mondo" cui prestare la massima attenzione, pena il perpetuarsi di quella crisi correlata dell'educazione e della politica che, non aiutando le singole persone nel conferimento di senso alla propria e all'altrui esistenza, rende vana ogni speranza di «(ri)dare all'umanità e al suo esistere presente e futuro un orientamento di ampio respiro» (p. 16).

In secondo luogo, un'educazione alla politica che voglia promuovere la parità di genere nelle dinamiche di interesse pubblico non può sottovalutare l'importanza di pianificare il lavoro secondo una *pars destruens* e una *pars costruens*: la prima chiamata ad abbattere gli ostacoli che si frappongono alla reale cooperazione tra i sessi; la seconda finalizzata a creare un clima realmente positivo per l'effettiva valorizzazione delle differenze di cui gli uomini e le donne danno testimonianza nei rispettivi abiti relazionali. Da un lato, dunque, massima attenzione a tutte le iniziative volte a limitare fenomeni di sperequazione nella rappresentazione dei generi all'interno degli organismi istituzionali e rappresentativi, di tipo politico ma non solo. Dall'altro, premura nell'offrire ai singoli e ai gruppi sempre più occasioni di coscientizzazione del potenziale creativo di cui dispongono all'interno della società.

In ultimo, non c'è educazione alla politica attenta alla parità di genere che possa disinteressarsi delle peculiari difficoltà vissute dalle democrazie postmoderne. E se è vero quanto afferma Ginsborg (2006) – ovvero che la democrazia liberale è ormai un "re nudo" rianimabile e ripopolabile solo attraverso la combinazione della democrazia rappresentativa con quella partecipativa, così da migliorare la qualità della prima con il contributo della seconda – appare chiaro che i primi interventi educativi debbano mirare proprio a salvaguardare le dinamiche partecipative e rappresentative, pilastri senza dei quali qualsivoglia edificio democratico rischierebbe di soccombere all'azione del tempo o di fattori esterni.

Educare alla partecipazione ed educare alla rappresentanza si pongono, dunque, come priorità assolute nell'educazione alla politica di donne e uomini del Ventunesimo secolo: in primo luogo perché, come si è detto in precedenza, il protagonismo maturo dei cittadini sviluppa la socialità endogena della persona e dona ampio respiro al suo interiore processo di maturazione; in secondo luogo perché solo

una partecipazione e una rappresentanza di alto livello rendono effettivamente credibile l'auspicio di vivere nell'ambito di istituzioni ogni giorno più adeguate ai bisogni che emergono dal profondo dell'uomo.

Il tutto nel mantenere i processi interattivi aperti e inclusivi, sempre. Perché, come nota Luisa Santelli Beccegato (2001), finché nel mondo ci saranno gruppi, aree, strati sociali emarginati «non solo il potenziale di sviluppo dell'umanità sarà compromesso, ma i rischi d'innescare forze distruttive rimarranno particolarmente alti» (p. 58).

## Riferimenti bibliografici

BERTOLINI P., *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, Utet libreria, Torino 2005.

\_\_\_\_\_, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

BOBBIO N., MATTEUCCI N., PASQUINO G. (a cura di), *Il Dizionario di politica*, Utet, Torino 2004.

CAMBI F., *L'ermeneutica in pedagogia, oggi*, in Cambi F., Santelli Beccegato L. (a cura di), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*, Utet libreria, Torino 2004.

CAMERA DEI DEPUTATI Servizio Studi XVIII Legislatura, *La partecipazione delle donne alla vita politica e istituzionale*, Dossier n.

104/2022, [www.documenti.camera.it/Leg18/Dossier/Pdf/AC0340.Pdf](http://www.documenti.camera.it/Leg18/Dossier/Pdf/AC0340.Pdf)

CHIONNA A., *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, La Scuola, Brescia 2001.

CIURLIA S., *Ermeneutica e politica. L'interpretazione come nuovo modello di razionalità*, Il Prato, Saonara 2007.

ELIA G. (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2014.

FLORES D'ARCAIS G. (a cura di), *Nuovo dizionario di pedagogia*, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo 1992.

— *Ermeneutica e pedagogia*, «Rassegna di Pedagogia», n. 1-2, 1997.

GINSBORG P., *La democrazia che non c'è*, Einaudi, Torino 2006.

GRANATO F., *Persona e democraticità*, Guerini, Milano 2009.

MORTARI L., *Per una presenza responsabile*, in Erbetta A. (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, Clueb, Bologna 2003.



- POJAGHI B., *La partecipazione politica delle donne e dei giovani*, in Elia G., Pojaghi B. (a cura di), *Dinamiche formative ed educazione alla politica. Quaderno di Dottorato, n. 1/2007*, Eum, Macerata 2008.
- RICOEUR P., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 2005.
- RUBINI A. (a cura di), *Educare i giovani alla responsabilità. La politica come partecipazione*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- SALMERI S., *Educazione, cittadinanza e «nuova paideia»*, ETS EDIZIONI, Pisa 2015.
- *Manuale di pedagogia della differenza. Come costruire il dialogo e l'integrazione nella relazione educativa*, Euno edizioni, Leonforte (EN) 2013.
- SANTELLI BECCEGATO L., *Interpretazioni pedagogiche e scelte educative*, La Scuola, Brescia 1998.
- *Pedagogia Sociale*, La Scuola, Brescia 2001.
- SEN A., *La democrazia degli altri*, Mondadori, Milano 2004.
- SIRIGNANO F.M., *Per una pedagogia della politica*, Editori Riuniti, Roma 2015.
- ULIVIERI S. (a cura di), *Educazione e ruolo femminile: la condizione della donna in Italia dal dopoguerra ad oggi*, La Nuova Italia, Scandicci 1992.
- *Educare al femminile*, ETS Edizioni, Pisa 1995.
- (a cura di), *Le donne si raccontano*, ETS Edizioni, Pisa 2019.
- VATTIMO G., *Oltre l'interpretazione. Il significato dell'interpretazione per la filosofia*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- VIOLA F., *Identità e comunità. Il senso morale della politica*, Vita e Pensiero, Milano 1999.
- VIOLANTE, L., BUTTAFUOCO, P., MANNESE, E., *Pedagogia e Politica. Costruire comunità pensanti*. PensaMultimedia, Lecce 2021.
- ZAGREBELSKY G., *Il "Crucifige!" e la democrazia*, Einaudi, Torino 1995.
- ZAMBRANO M., *Persona e democrazia. La storia sacrificale*, Mondadori, Milano 2000.



## La terra come “madre nutrice”

Ecologia, femminismo, cultura formativa della pace<sup>1</sup>

GABRIELLA D’APRILE, RAFFAELLA C. STRONGOLI \*

**RIASSUNTO:** A partire da alcune istanze di valorizzazione della differenza e del pluralismo sociale, culturale ed educativo, delineate dai movimenti femministi e dalle sue declinazioni ecologiche in senso sistemico, l’articolo assume come punto d’osservazione privilegiato la metafora della Terra come *madre nutrice*, per tracciare orientamenti pedagogici per una cultura della pace e del dialogo umano.

**PAROLE CHIAVE:** Ecologia, femminismo, Terra, educazione, pace.

**ABSTRACT:** The article begins with some examples of valuing difference and social, cultural, and educational pluralism as defined by feminist movements, as well as its ecological declinations in a systemic sense. The metaphor of the earth as a nurturing mother is used as a privileged point of observation in order to map out educational paths to promote the formative culture of peace and human dialogue.

**KEY-WORDS:** Ecology, feminism, Land, education, peace.

### 1. Ecologia, femminismo ed educazione intersezionale

---

<sup>1</sup> Pur essendo il contributo frutto di un lavoro condiviso, Raffaella C. Strongoli è autrice del paragrafo 1 e Gabriella D’Aprile è autrice del paragrafo 2. Le autrici hanno collaborato alla revisione del saggio nella sua versione finale.

\* Università degli Studi di Catania, Dipartimento di Scienze della Formazione.

Nella congiuntura storica odierna, nella quale il ripensamento degli spazi d'azione educativa dei soggetti sembra trovare margini per allargarsi in senso sempre più inclusivo, il mondo femminile fatica ancora a ottenere un riconoscimento peculiare, cioè riferito a tutte le dimensioni che nella rappresentazione di genere vengono solitamente attribuite all'*altra metà del cielo*.

In particolare, la tendenza che quotidianamente le persone socializzate come donne esperiscono è quella di uno svilimento delle battaglie femministe che hanno condotto alla dolorosa conquista degli spazi che occupano nella loro vita personale e lavorativa (Ulivieri, 2015). Le narrazioni tossiche che accompagnano la rappresentazione del femminile sono tuttora ancorate ad un suo ridimensionamento che affonda le radici in quella che è stata definita come la *reductio ad unum* (Franco, 2017), cioè la valorizzazione di un unico modello ritenuto valido e vincente: quello dell'uomo, bianco, eterosessuale, normotipico e abile. In questo senso si muove la svalutazione della dimensione empatica della compassione e della cura, figlia del modello culturale androcentrico, che ha, nel corso dei secoli, attribuito queste caratteristiche al mondo femminile e, secondo una prospettiva di polarizzazione e dicotomizzazione, ha esaltato tutto ciò che è *andros* e ritenuto *minus* tutto ciò che è considerato femminile.

Secondo Puleo (2019) l'androcentrismo è il pregiudizio che considera il maschio la misura di tutti i valori e che conduce ad una forma di separazione e di esclusione del mondo femminile. Tale dicotomia è strettamente connessa alle altre rappresentazioni polarizzate, duali e gerarchiche tipiche delle culture eurooccidentali, quali mente/corpo, cultura/natura, cielo/terra che contribuiscono a rendere arduo pensare ed educare secondo formule che siano ecologiche in senso sistemico.

La collocazione di uomo e donna su piani differenti e l'esaltazione della loro diversità, in ragione di elementi fisici sessuali, risponde alla logica della separazione promossa dalla prospettiva atomistica e disgiuntiva. L'uomo occupa un gradino elevato, che coincide con la ragione, lo spirito, il cielo, la cultura, e dunque il *logos*, e la donna si trova su un corrispettivo piano basso, modesto, addirittura abietto, insieme ai rispettivi opposti, quali emozione, materia, terra, natura e ovviamente *bios* (Eaton & Lorenzen, 2003). La gerarchizzazione si innesta in questa rappresentazione dicotomica collocando tutto ciò che è identificato con il maschile in una posizione sovraordinata rispetto a

ciò che è ritenuto classicamente femminile. Se la donna è la dimensione più terrena e naturale, e dunque secondaria, allora il contraltare sarà quello di un uomo occidentale che si sente "padrone" e agisce come tale sia sulla *Terra* e sia sulla *donna*.

In una tale costruzione e rappresentazione la diversità non esiste; l'unico spazio riservato alla differenza è quello della sottomissione e dello sfruttamento. L'incapacità del modello di sviluppo e di progresso occidentale, nel quale è possibile ricondurre, altresì, quello dello sviluppo sostenibile, inteso come un ossimoro (Sachs, 1998), di relazionarsi con la diversità, anche con quella del mondo biologico, determina l'edificazione di un mondo monoculturale (Shiva, 1993). Da questa consapevolezza si diparte la necessità di aprire orizzonti di dialogo e di co-costruzione di percorsi in grado di valorizzare differenze e pluralità. Una delle strade possibili è quella tracciata dell'ecologia in senso sistemico.

Prendendo immediatamente le distanze dall'uso semplicistico che viene fatto del termine *ecologia* nelle narrazioni divulgative dai toni sensazionalistici, che lo riconducono a mero ambientalismo, l'ecologia che può tracciare linee di attraversamento tra le dimensioni dicotomiche già richiamate è intesa in senso epistemologico, gnoseologico e, nella nostra proposta, anche metodologico. Nonostante, in senso stretto, l'ecologia sia la scienza che studia i rapporti tra gli esseri viventi e gli ambienti in cui essi vivono, l'universo semantico cui rimanda è certamente più vasto. Ecologia rinvia, infatti, ad altri modi di intendere e declinare questo termine: tra i più noti si colloca certamente l'ecologismo che da essa è derivato, cioè quel movimento di portata internazionale che si propone di combattere la crisi ambientale del pianeta. Questo modo di intendere l'ecologia è una derivazione dall'ambito propriamente scientifico che ha visto interessarsi ai suoi temi studiosi di diverse discipline: uno tra tutti è la possibile declinazione dell'ambiente e delle sue relazioni con gli esseri viventi in termini sistemici (Bertalanffy, 1968).

Ciò che certamente si rileva immediatamente evidente quando si comincia a parlare di modelli ambientali ed ecologici in termini plurali e aperti è la loro natura estremamente complessa. L'ecologia, infatti, può dirsi complessa in senso epistemico, poiché essa è la "scienza delle interazioni combinatorie/organizzatrici che intercorrono fra tutte le componenti fisiche e viventi degli eco-sistemi" (Morin, 2004, p. 12), e in senso gnoseologico perché è innegabile quanto sia

difficile tenere insieme tutte le stratificazioni e le reti di interazioni sottese alle singole scelte quotidiane che spesso rendono velleitario ogni sforzo di compiere azioni che possano dirsi autenticamente ecologiche. L'ecologia in senso sistemico può essere declinata anche secondo una prospettiva metodologica nel momento in cui consente di assumere sguardi plurali e complessi su altri universi semantici, come nel caso della ricerca e della pratica didattica (Strongoli, 2021).

In una siffatta declinazione *ecologica*, la diversità della natura acquisisce valore positivo; essa smette di essere ridimensionata e uniformata. Uno dei principi cardine dell'ecologia in senso sistemico è proprio la valorizzazione della diversità, non soltanto negli aspetti strettamente biologici, come si potrebbe ritenere osservandola dal punto di vista della questione ambientale, ma, nella riflessione più ampia che tale termine porta con sé, anche rispetto alla dimensione culturale. È su questa continuità che si innesta la radice comune tra ecologia e femminismo che ha condotto alla nascita del movimento politico e sociale dell'ecofemminismo. Tale declinazione ecologica nasce ad opera dell'attivista francese Françoise D'Eaubonne (1974), la quale rintraccia una matrice comune nel disprezzo che la società patriarcale riserva alle donne e nell'abuso che la stessa società capitalistica compie nei confronti dell'ambiente naturale. L'idea di fondo è che il patriarcato e il capitalismo siano assimilabili poiché essi sono la causa dello sfruttamento del corpo e della vita delle donne così come lo sono di ciò che accade all'ambiente e alla *Terra*.

Sulla scorta di tali considerazioni il movimento ecofemminista ha avviato una lotta contro le pratiche oppressive, a favore di una società libera dalla gerarchia, in cui tutti gli esseri viventi possano interagire allo stesso modo e siano considerati parti di un organismo comune, la Terra. Secondo le teoriche ecofemministe la vita sulla Terra è da intendersi al pari di una rete di interconnessioni non gerarchiche poiché la gerarchia non esiste in natura, così come hanno dimostrato le ricerche e gli studi di Maturana e Varela (1980); essa è una costruzione dell'*andros* misura di tutte le cose, che l'ha proiettata in tutti gli ambiti e l'ha usata, e continua ad usarla, per giustificare qualsiasi tipo di oppressione: sessuale, sociale, etnica, di specie (Næss, 1973) e di genere. In questo senso, ciò che i gruppi oppressi hanno in comune è il fatto che ciascuno è stato equiparato alla natura e pertanto tutti sono stati schiacciati, a vario titolo e con tante forme

differenti, perché considerati al fuori della sfera della ragione e del razioicinio.

Non è difficile rintracciare questa dinamica di oppressione negli odierni modelli economici della cosiddetta rivoluzione verde o *green economy*, che continuano a perpetrare un modello capitalistico e patriarcale di sfruttamento delle risorse planetarie attraverso la promozione dell'ideologia dell'uomo tecnologico occidentale in una evidente contrapposizione tra Natura e Cultura (Descola, 2005).

Nell'esaltazione delle tante configurazioni gerarchiche è possibile individuare altrettante forme di oppressione. L'ecofemminismo, dunque, ponendo l'enfasi sull'interconnessione di tutte le forme di vita, offre una teoria etica basata sull'inclusione e sulle relazioni di interdipendenza esistenti tra ogni essere vivente.

Dal punto di vista empirico l'ecofemminismo contemporaneo esamina le strutture socio-politiche ed economiche che costringono molte donne alla povertà, alla mancanza di potere economico e alla deprivazione ecologica avviando un dibattito di natura intersezionale (Crenshaw, 1989) rispetto a tutte le forme di oppressione (Eaton & Lorenzen, 2003). Dalla prima concettualizzazione della teoria ecofemminista ad oggi sono stati condotti moltissimi studi sul tema che hanno portato anche alla nascita di diverse forme di ecofemminismo, tra le quali spicca certamente la posizione dell'attivista indiana Vandana Shiva (Shiva, 1988; Mies & Shiva, 2014) che traduce l'ecofemminismo in termini politici rivendicando il ruolo delle donne come guardiane del futuro per far pace con la *Terra* (Shiva, 2012).

Lungo queste sintetiche coordinate si rileva quanto possa essere molto significativa la radice comune che l'ecofemminismo rintraccia tra ecologia e femminismo, cioè la percezione e l'approccio alla diversità finalizzato a “liberarla” per valorizzarla. Come si diceva in apertura il margine per le istanze delle oppresse e degli oppressi è ancora ristretto (Freire, 1970) non soltanto nella vita quotidiana, ma anche nella trattazione scientifica pedagogica ed educativa. Pertanto è necessario che la voce deflagri, che la femminilità, la Terra, la natura trovino spazio in un'educazione che voglia dirsi autenticamente ecologica, intersezionale e liberatrice.

## 2. La Terra come “madre nutrice”

*Matria*, sostantivo femminile. Una parola fortemente simbolica, ricca di implicazioni e di risonanze semantiche, in opposizione a una lunga tradizione del potere patriarcale (Marchetti, 2014; 2021). Una nuova *koinè* ermeneutica che richiama la metafora della Terra come *madre nutrice*, sede di generatività, intimità, casa, accoglienza, protezione.

Assumendo quale punto d'osservazione privilegiato l'orizzonte di una prospettiva ecologica e di genere, si vuole mettere in luce come la Terra possa prefigurarsi come *tópos* di progettualità educativa, per promuovere una cultura della pace e del dialogo umano.

Il paradigma della Terra come madre nutrice rimanda a una grande metafora dell'universalità della coscienza materna, per un'etica dell'impegno civile orientato a proteggere la vita e la natura e tutti quei valori che interconnettono l'umanità e il resto del mondo vivente.

La Terra in quanto “datrice di vita”, è luogo non discriminante che nutre e protegge, sede accogliente e ospitale, in cui essere naturalmente accettati e riconosciuti come membri di una *comunità di desti destino*. In realtà ciò non sempre accade. Non a caso Gianni Rodari, abilissimo “giocoliere delle parole”, ci propone con il suo linguaggio leggiadro e giocoso, ma sempre impegnato e profondo, una potente metafora dell'educazione alla pace e alla solidarietà globale. Davvero eloquente è l'interrogativo con cui chiosa una delle sue filastrocche più note “Il cielo è di tutti” (1960):

*Spiegatevi voi, dunque, in prosa od in versetti, perché il cielo è uno solo e la terra è tutta a pezzetti?*

Un interrogativo che restituisce un'immagine cruciale del nostro tempo culturale e politico, che richiama la questione dei *confini* (D'Aprile, 2017; 2018). Linee sottili, ma potenti. Linee che separano e uniscono. Linee definitorie che spesso non riusciamo a vedere perché non risiedono nelle cose, ma solo nei segni a matita dei cartografi e nei vomeri immaginari, o soltanto nelle nostre mappe mentali, “nicchie protettive”, distinguibili sul piano analitico, *in intellectu* e non *in obiecto*. La linea non esiste, o meglio esiste solo nell'immaginazione.

Il seguito è rappresentazione quanto più verosimile. E l'idea di confine riemerge oggi con tutta la sua potenza ermeneutica poiché si ingigantisce e si sposta in una dimensione non soltanto terrestre, ma anche ultra-terrestre, in uno spazio umano, ove al suo interno si aprono visibili crepe. In un tempo storico-culturale in cui la questione dei



confini si riverbera con risvolti tragici, pensiamo alle attuali vicende belliche russo-ucraine, l’opportunità di interrogarci sul senso del rapporto con la Terra ci porta a mantenere attivo e vivo il portato generativo su alcuni importanti snodi della contemporaneità. La questione della Terra, come luogo generativo o ostativo di destini umani, si riflette in modo dirompente, tanto più in un momento storico in cui muri e confini invalicabili sono eretti per ragioni politiche, sociali, culturali, religiose, etniche, economiche. Bisognerebbe pensare alla Terra non richiamando i suoi confini fisici, bensì la sua vera essenza vitale e vivificante, quella primordiale e generativa, luogo *di* tutti e *per* tutti.

In tale ottica, suggestivo è il richiamo all’idea-cardine della *Carta della Terra*: «il rispetto della Terra e della vita in tutta la sua diversità; prendersi cura della vita con comprensione, compassione e amore; costruire società democratiche che siano giuste, partecipative, sostenibili e pacifiche; tutelare l’abbondanza e la bellezza della Terra per le generazioni presenti e future» (UNESCO, 2003).

È proprio questa la trama che interconnette bellezza e poetica per conferire alla Terra quella significazione umana necessaria per affrontare i nodi della contemporaneità, poiché «ciascuno di noi ha la propria genealogia e la propria carta di identità terrestre. Ciascuno di noi viene dalla Terra, è della Terra, è sulla Terra. Apparteniamo alla Terra che ci appartiene» (Morin, Kern, 1994, p. 187).

Nell’ambito della tradizione degli studi classici di pedagogia, ricorrente è il rimando alla Terra quale luogo privilegiato di esperienze formative, di cura e accompagnamento nello sviluppo del soggetto, luogo delle più significative regole che sovrintendono alla vita, sede di attese di crescita, di risoluzione di conflitti ed esercizio della speranza, di armonico sviluppo delle potenzialità dell’essere umano nel contesto di quel sinergico, diversificato, sistema di forze che è la natura. Sono molti i maestri di pedagogia che restituiscono una fitta trama di narrazioni educative in cui la terra diviene culla di esperienze formative. Dai linguaggi della metafora naturalistica e agrario/botanica la riflessione educativa ha sempre ricevuto innumerevoli e multiformi suggestioni e l’uso di immagini mutate dal mondo agreste e rurale è frequente in tante opere di pedagogisti ed educatori (Comenio, Montaigne, Rousseau, Lambruschini, Pestalozzi, Latter, Montessori, Cousinet, Freinet, solo per citarne alcuni). Una metafora che sfida il tempo e che, ancora oggi, trova ampio utilizzo (Tomarchio, D’Aprile 2014; Strongoli, 2017), per sintetizzare le dinamiche dell’apprendimento e

dello sviluppo umano, per rendere, in senso figurato, la concezione di una natura che è potenza e *slancio vitale* (Bergson, 1961).

Nella punteggiatura propria di stagioni culturali diverse, la condizione di educabilità dell'uomo appare imprescindibilmente legata alla natura e alla Terra, allo stesso tempo potente e generosa, ma talvolta anche matrigna e impietosa.

Nel grembo di questa madre/matrigna possono generarsi prassi ed esperienze per una formazione umana integrale. Si avverte la necessità di educare le nuove generazioni a considerare la Terra quale fonte di preziose risorse indispensabili per una rinnovata consapevolezza ecosostenibile, ponendo l'accento sull'interconnessione di tutte le forme di vita, sui valori dell'inclusione, delle relazioni, della valorizzazione della conservazione della vita, partendo dalla consapevolezza della vulnerabilità, fragilità, incompiutezza di ciascuno.

L'ecologia della terra è ecologia umana. È nell'alveo della concezione di un umanesimo planetario che la riflessione pedagogica può offrire il proprio peculiare contributo progettuale riconoscendo l'essere umano strettamente connesso con la natura e quindi stabilendo una continuità profonda tra terra e vita umana.

L'approccio ecologico tradizionale era di impianto antropocentrico: guardava agli esseri umani come al di sopra, o al di fuori, della natura, cui attribuiva mero valore strumentale o d'uso. Il paradigma ecologico recente non separa, non vede il mondo come una collezione di elementi isolati, ma come una rete di fenomeni interconnessi e interdipendenti, riconoscendo i valori intrinseci a tutti gli esseri viventi e vedendo i soggetti umani come un particolare anello dell'ordito della vita. Per vivere in modo pacifico è necessario comprendere il nostro ruolo come membri della *famiglia terrestre* e accogliere la relazione come parola-chiave e categoria fondativa (Manghi, 2002).

Una rinnovata riflessione nell'ottica di un'ecologia delle relazioni umane diventa così premessa per promuovere uno sviluppo umano integrale, aperto alla vita e a una cultura dell'inclusione e dell'appartenenza.

Se l'*essere in relazione* diventa la dimensione fondante e significativa, la convivialità ecologica si pone, allora, come orizzonte pre-categoriale per fondare una nuova ecologia del pensiero e dell'esistenza, nell'orizzonte di una cultura dell'umano (Cassirer, 1969). In questo quadro, nell'orizzonte di una cultura della pace, potrebbe essere efficace promuovere una sensibilità e un pensiero auten-

ticamente ecologici, con i quali indagare e conoscere le infinite pluralità in cui si declina la “rete della vita”. Si tratta di riconfigurare la riflessione su ponti ibridativi che interconnettono l’Io e l’Altro, ristabilendo un’antica alleanza umanità-natura (Pinto Minerva, Gallelli, 2004). In quest’ottica, riprendendo la metafora della Terra come *madre nutrice*, ci muoviamo in un orizzonte dell’educazione alla natura umana, alla naturalità umana, e ad un diverso tipo di relazioni autentiche tra esseri umani e essere viventi. Al centro vi è una nuova immagine della Terra non più intesa nei termini di determinismo e di riduzionismo cartesiano ma, come sostengono i teorici della complessità, da Lovelock a Bateson, da Ceruti a Morin, come *Gaia*, intelligente e autopoietica, animata, generatrice di relazioni intrecciate, evolutive, e cooperative fra tutte le specie viventi (Lovelock, 1981; Bateson, 1984; Ceruti, 1998).

In questa prospettiva vengono evidenziati alcuni capisaldi essenziali di un nuovo paradigma ecologico: l’interdipendenza di tutti gli esseri umani, rispetto per le differenze, enfasi sulla cooperazione, l’opposizione verso ogni comportamento che miri alla divisione, allo sfruttamento, alla competizione, alla lotta, alla guerra.

Una prospettiva così intesa porta con sé una nuova idea di bellezza civile, da intendersi come totalità per trovare equilibrio, solidarietà, comunanza ontologica di tutti gli esseri viventi, come appartenenza comune alla grande catena e costellazione dell’essere, nell’intreccio di microcosmo e macrocosmo, di anima individuale e *Anima Mundi*.

Tale consapevolezza va diffusa come *assoluto pedagogico* (Laporta, 1996) poiché richiama la questione delle radici e della comune appartenenza identitaria, rinsaldando i legami ineluttabili tra tutti gli esseri umani.

In questa prospettiva *ecopedagogica* (Pinto Minerva, 2017; Benetton, 2018, Strongoli, 2021), le prassi educative possono giocare un ruolo chiave e insostituibile per promuovere processi di trasformazione per una cultura umana e umanizzante all’insegna della pace e del dialogo.

## Riferimenti bibliografici

- BATESON G., *Mente e Natura*, Adelphi, Milano 1984.
- BENETTON M., Diffondere la cultura della sostenibilità: ecopedagogia a scuola fra vecchi e nuovi paradigmi educativi, «Pedagogia oggi», XVI (1), 2018, pp. 291-306.
- BERGSON H., *L'evoluzione creatrice*, La Scuola, Brescia 1961.
- BERTALANFFY L. VON (1968). *General system theory. Foundations, development, applications*. London: Penguin; trad.it. *Teoria generale dei sistemi*, Istituto Librario Internazionale, Milano 1971.
- CAGOL M., NANNI S. (a cura di), *Una scommessa per il futuro fra emergenze e resilienza. Approcci complessi dell'educativo*, Zeroseiup, Bergamo 2022.
- CERUTI M., LASZLO E. (a cura di), *Pysis. Abitare la terra*, Feltrinelli, Milano 1998.
- CRENSHAW K., Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, «The University of Chicago Legal Forum». vol. 140, 1989, pp. 139-167.
- CASSIRER E., *Saggio sull'uomo. Introduzione a una filosofia della cultura umana*, Armando, Roma 1944; 1969.
- D'APRILE G., *Confine*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti interculturali*, ETS EDIZIONI, Pisa 2017, pp. 131-142.
- \_\_\_\_\_, *Del confine come limen, fondamento dell'essere*, in S. Polenghi M. Fiorucci L. Agostinetti (a cura di), *Diritti, cittadinanza, inclusione*, PensaMultimedia, Lecce 2018, pp. 95-106.
- DEP. DEPORTATE, ESULI, PROFUGHE. RIVISTA TELEMATICA DI STUDI SULLA MEMORIA FEMMINILE, *Ecofemminismo*, 20, Luglio, 2012.
- DESCOLA P., *Par-delà nature et culture par Philippe Descola*, Editions Gallimard Paris 2005.
- D'EAUBONNE F., *Le féminisme ou la mort*, P. Horay, Paris 1974.
- *Les femmes avant le patriarcat*, P. Horay, Paris 1976; trad.it. *Le donne prima del patriarcato*, Felina Editrice, Roma 1981.
- EATON H., LORENZEN L.A. (eds.), *Ecofeminism and Globalization: Exploring Culture, Context and Religion*, Roman and Littlefield, Lanham 2003.

- FRANCO E., *Che esplodano le differenze*, in F. MARCOMIN, L. CIMA (eds), *L'ecofemminismo in Italia*, Il Poligrafo Padova 2017, pp. 264-267.
- FREIRE P., *Pedagogy of the oppressed*, Herder & Herder, New York 1970; trad.it. *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.
- LAPORTA R., *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà*, La Nuova Italia, Scandicci 1996.
- LOVELOCK J., *Gaia, nuove idee per l'ecologia*, Boringhieri. Torino 1981.
- MANGHI S., *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Raffaello Cortina, Milano 2002.
- MARCHETTI L., *Alfabeti ecologici. Educazione ambientale e didattica del paesaggio*, Progredit, Bari 2012.
- *Matria*, Marotta & Cafiero, Napoli 2021.
- *La Fiaba, la Natura, la Matria. Pensare la decrescita con i Grimm*, Il Nuovo Melangolo, Genova 2014.
- MARCOMIN F., CIMA L. (a cura di), *L'ecofemminismo in Italia*, Il Poligrafo, Padova 2017.
- MATURANA H.J., VARELA F.J., *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*, D. Reidel Publishing Company, Dordrecht, Holland 1980.
- MIES M., SHIVA V., *Ecofeminism*. Zed Books, New York 2014.
- MORIN E., *Éthique. La méthode 6*, Seuil, Paris 2004; trad.it. *Il metodo 6. Etica*, Raffaello Cortina, Milano 2005.
- MORIN E., KERN A.B., *Terra-Patria*, Raffaello Cortina, Milano 1994.
- Næss A., The shallow and the deep, long-range ecology movements. A Summary. *Inquiry*, «An Interdisciplinary Journal of Philosophy», 1-4, 1973, pp. 95-100.
- PINTO MINERVA F., GALLELLI R., *Pedagogia e Post-umano. Ibrida-zioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma 2004.
- PINTO MINERVA F. (2017). *Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla natura*, in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, PensaMultimedia, Lecce-Brescia 2017, pp. 173-192.
- PULEO A.H., *Claves ecofeministas. Para Rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*, Plaza y Valdés, Madrid 2019.
- RODARI G., *Filastrocche in cielo e in terra*, Einaudi, Torino 1960.

- SACHS W., *Dizionario dello Sviluppo Sostenibile*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1998.
- SHIVA V., *Staying alive: women, ecology and survival in India*, Kali for Women New Delhi 1988; trad.it.: *Sopravvivere allo Sviluppo*, ISEDI, Milano 1990.
- *Monocultures of the Mind. Perspective on Biodiversity and Biotechnologies*, Zed Books, London 1993; trad. it.: *Monocultura della mente*, Bollati Boringhieri, Torino 1995.
- *Making Peace with the Earth*. Women Unlimited, New Delhi 2012; trad. it. *Fare pace con la terra*, Feltrinelli, Milano 2012.
- STRONGOLI R.C., *Metafora e Pedagogia. Modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- *Verso un'ecodidattica. Tempi, spazi, ambienti*, PensaMultimedia, Lecce 2021.
- TOMARCHIO M., D'APRILE G., *La terra come luogo di cura educativa in Sicilia. Metafore e tracce nel tempo*, Bonanno, Acireale-Roma 2014.
- UNESCO, *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*, Parigi 2003.
- ULIVIERI S. (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- ZANINI P., *Significati del confine. I limiti naturali, storici, mentali*, Bruno Mondadori, Milano 1997.

## Con gli occhi di una bambina.

I diari *di piume e di piombo* di Donatella Ziliotto  
durante la Seconda Guerra Mondiale

ROSSELLA CASO\*

**RIASSUNTO:** Il contributo è incentrato sull'analisi dei diari scritti durante la Seconda Guerra Mondiale dalla scrittrice Donatella Ziliotto. Le narrazioni hanno inizio nel 1940, a Trieste: Donatella ha otto anni e racconta quello che vede sotto i suoi occhi – e che tutti chiamano “guerra” – con l'acutezza del proprio sguardo bambino. Ne ha sessanta, invece, quando rilegge quei ricordi nel romanzo *Un chilo di piume un chilo di piombo*, che ha per protagonista Fiamma, che della piccola Donatella è l'*alter ego*. Il contributo proverà a tracciare, tra cronache di guerra e utopie di pace, - intrecciando sguardo della bambina e sguardo della donna – i contorni della proposta di un nuovo, possibile umanesimo, a partire dall'infanzia.

**PAROLE CHIAVE:** Guerra, scrittura femminile, Donatella Ziliotto, nuovo umanesimo.

**ABSTRACT:** The paper focuses on the analysis of the diaries written during the Second World War. The narratives began in 1940 in Trieste: Donatella is eight years old and tells what she sees before her eyes – and that everyone calls “war” - with the sharpness of one's child gaze. He is sixty, however, when he rereads those memories in the novel *Un chilo di piume un chilo di piombo*, which has as its protagonist Fiamma, who is the *alter ego* of little Donatella. The contribution will try to trace, between chronicles of war and utopias of

---

\* Università degli Studi di Foggia, Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione.

peace, - intertwining the child's gaze and woman's gaze - the outlines of the proposal for a new, possible humanism, starting from childhood.

KEY-WORDS: War, woman's writing, Donatella Ziliotto, new humanism.

### 1. 8 settembre 1940. Pensa, giornalino!

L'altro ieri sono ritornata da Fiesso dove ho passato la villeggiatura. Sono stata con una colonia di bambine, accompagnate dalle suore. Con loro ho fatto tanti giuochi molto belli. Abbiamo fatto il battesimo delle bambole. Le bambole erano vestite con due vestiti lunghi e con veli in testa, la Madre le ha battezzate e dopo il battesimo c'era un banchetto. Poi ha incominciato a piovere e siamo andate dentro; così è finita la festa. Di sera prendevo tante lucciole, poi le portavo a casa. La sera dopo si vedevano tanti lumini: sul letto, sugli armadi, sulle pareti, per tutto. Facevano da lampada, però, ed erano molto utili. Così capitava ogni sera. Poi c'erano altri divertimenti: prender farfalle, cavallette, grilli, ma di questo, via, non ne parliamo più (Ziliotto, 2018, p. 22).

Così la prima pagina dello «stupido diario» di una bambina chiamata Donatella, che all'epoca – l'8 settembre del 1940 – aveva solo 8 anni. L'Italia era appena entrata in guerra, ma da questa narrazione non sembrerebbe, tanta è la vita che traspare da ogni riga. La vita di una bambina. Le sue giornate. I suoi pensieri. Pensieri “scompigliati” - e quindi, come insegna l'etimologia della parola, “sottosopra”, “disordinati”, “arruffati”, nel senso di non allineati alla “norma” eppure profondamente radicati nel reale - come solo quelli di una bambina sanno essere. Scompigliati come i suoi capelli nelle foto che le scattava il papà, mettendoglieli in disordine apposta, contrariamente a quanto voleva invece la mamma, molto più seria e rigorosa. In una di queste, gentilmente concessami dalla figlia, Martina Forti (figura 1), Donatella appare proprio così: ha otto anni, occhi e bocca ridenti, di un sorriso appena accennato, un cappottino di lana doppiopetto e un vestitino a quadri bianco e nero. Guarda dritto davanti a sé, attenta.



Quanto di quello che vedrà finirà per venire raccontato nel suo diario non ci è dato sapere, perché, come ha sottolineato anche Beatrice Masini nella sua introduzione a *Pensa, giornalino!*, volume edito da Bompiani (2018) che raccoglie una buona parte, appunto, dei suoi diari, Donatella ha ben chiara una cosa: tenere un diario è un po' come frequentare un genere. «Io non vorrei fare un diario di quelli che si vede che son scritti apposta per pubblicarli; perché allora non è più un diario» e, poco dopo, aggiunge risoluta, che Vamba «diceva che nei diari bisogna essere sinceri. Ma come faccio, dico io, a essere sincera se tutti lo leggono? Basta, da oggi in avanti farò il possibile che nessuno lo legga e sarò sincera» (Ivi, p. 36), salvo poi preferire la notorietà e scrivere al direttore del *Corriere dei Piccoli* per proporsi come collaboratrice. Nell'attesa, aveva già un piano: se non fosse stata accettata avrebbe scritto all'Intrepido. Che male ci sarebbe stato? Era il gennaio del 1940.

Si potrebbe così prendere per buona l'idea che il diario, invece, sia rimasto realmente segreto - almeno fino a che, da grande, non si decise a pubblicarlo - e che quindi ci possa restituire davvero i pensieri di una ragazzina che con solo apparente lievità e spensieratezza stava attraversando gli anni della guerra, e che la Donatella bambina ci abbia fornito, dunque, lo sguardo ermeneutico per leggere, oggi, quanto lei andava scrivendo, seduta alla sua scrivania, nella sua cameretta.

E scrivendo, cresceva. E mentre cresceva quel diario diventava, - e anche questo è rilevante per quello stesso sguardo ermeneutico - da mero ricettacolo di storie e di segreti, piano piano, un luogo di costruzione del proprio sé.

Cosa compare in quegli scritti? È la scelta del ricordo ad apparire rilevante agli occhi del ricercatore: Donatella bambina è nella sua autobiografia, in quelle narrazioni del quotidiano, della scuola, nell'elenco dei doni che vorrebbe per San Nicolò e per il suo compleanno - che poi lei a San Nicolò non crede, ma «basta che mi porti i regali», scrive il 28 novembre del 1940 (Ivi, p. 24) - nelle liste dei libri che legge, nei compiti in classe di latino o di matematica, nelle passeggiate con le amiche e nelle feste di compleanno, nel gatto “cocolo” che si chiama Pucci, «ma io lo chiamo Puccettino» (Ivi, p. 106) e, più tardi, in Piero, la sua cotta adolescenziale che sessant'anni dopo diventerà il suo secondo marito.

Donatella bambina “sa”: sa bene che fuori dalle pareti della sua stanza e della sua classe c’è la guerra, eppure non sa smettere di guardare il mondo con il suo sguardo e quindi di raccontarsi bambina. La bambina che tiene uno «stupido diario».



**Figura 1. Donatella Ziliotto all’età di 8 anni.**

FONTE: immagine proveniente dall’archivio personale della scrittrice, curato dalla figlia Martina Forti.

## 2. Guerra, guerra e guerra

Vita, si è detto, e, sullo sfondo compare, prepotente, la Storia. E la guerra, che, man mano che le stagioni avanzano e gli anni passano, diviene oggetto di una narrazione sempre più lucida, sempre più cronachistica. Se nei diari degli otto anni compare nell'albero di Natale, che il papà ha fatto nonostante la guerra, o nel libro di Bibi che la mamma non le ha voluto comprare perché «c'è la guerra, [...] non c'è da mangiare [...] in città è troppo caldo e così via» (Ivi, p. 49) — salvo riuscire ad averlo per aver pianto tutto il giorno «Fin che mamma s'è commossa e mi ha detto che lo prenderà, ma ha detto che non sarò più la sua bambina e che sarà sempre arrabbiata» (Ibidem) — a dieci anni il registro cambia e la “scrittura bambina” si fa sempre più consapevole, concreta, aderente alla realtà.

È il 18 luglio del 1942. Donatella scrive: «Verso sera son passate parecchie motociclette. Io e Dani li abbiamo osservati. Molti erano della polizia segreta, altri recavano paglia e micce. Più tardi, verso il paese vedemmo sollevarsi molto fumo» (Ivi, p. 45).

E continua il 19 luglio: «Oggi abbiamo saputo cos'era tutto quel tramestio. Due case sono state incendiate dagli squadristi perché gli abitanti di esse nascondevano radio clandestine con le quali dicevano male dell'Italia o della Germania» (Ibidem).

I bambini e le bambine “sanno”, a dispetto di ciò che comunemente pensa l'adulto, che, ottuso, li ritiene incapaci di comprendere. Tornano alla mente le parole con le quali Maurice Sendak, anni dopo, avrebbe ricordato gli anni difficili, perché segnati dalla malattia, della sua infanzia: «Sapevo delle cose terribili, ma sapevo di non poter far sapere agli adulti che sapevo. Si sarebbero spaventati a morte» (Spiegelman, 1993).

È il 15 maggio del 1943, e in classe all'improvviso arriva un bollettino: «tutto il nostro impero era perso, tutto il “NOSTRO IMPERO” capisci?!... Io e Viviana che siamo in banco insieme siamo rimaste come inebetite a guardarci l'un l'altra, mentre la Cajola chinava il capo e le sue labbra mi par che tremassero. Saremmo state per un bel pezzo a guardarci se la voce del Preside non ci avesse risvegliato... “la scuola terminerà il 15 per ragioni di politica”. Alzammo la testa impaurite: ma dunque era così grave la nostra perdita da farci chiudere le scuole?». A quel punto, lo sguardo bambino: «Ma poi incominciammo a ragionare. Gli inglesi dell'Africa

possono venire in Sicilia e allora guai... Oppure ci possono bombardare e allora è meglio esser liberi dei propri movimenti. Che peccato che una così bella notizia non sia allegra!» (Ziliotto, 2018, p. 65).

Pagina dopo pagina, si succedono le narrazioni degli allarmi dei bombardamenti, delle corse in cantina o nei rifugi, dell'armistizio, della «terribile lotta contro gli ebrei», dei lutti in famiglia, dei precisi bollettini delle battaglie e dei prezzi maggiorati del cibo - «prezzi di strozzinaggio», li definisce - «così dopo la guerra ci meraviglieremo» (Ivi, p. 106). «In questo clima di guerra io non so scriver altro che di guerra, di guerra e di guerra. Prima se non ti scrivevo quando avevo fatto qualche cosa di importante mi mancava qualche cosa; adesso no, devo scrivere solo di guerra», scrive il 21 luglio del 1944 (Ivi, p. 94). Parole “di piombo”, come le cannonate che mettono «grande paura» e la lasciano «muta e compresa» (Ivi, p. 101).

Inattuale e aliena, come è l'infanzia, Donatella vede e “comprende” - «muta e compresa», appunto - cose che gli occhi adulti non vedono, entra in dimensioni che per gli adulti, perlopiù distanti dal suo mondo, salvo il fantasioso padre e la maestra Rita Cajola, straordinaria affabulatrice, non esistono e trasforma il qui in un altrove per lo sguardo con cui lo coglie (Grilli, 2011, p. 28). La scrittura si rivela così potente dispositivo di disvelamento di quella che Antonio Faeti (1987) chiama «zona d'ombra» dell'infanzia al femminile, quella in cui si annidano le tracce ancestrali e repertuali dell'autenticità dell'essere bambina. Quelle tracce che le mamme e le maestre vorrebbero cancellare a tutti i costi, nel loro tentativo di formarle a propria immagine e somiglianza, ma che nella scrittura, per esempio, trovano una occasione di espressione e quindi di sopravvivenza (Ulivieri, 2019), a dispetto di qualunque “pedagogia nera” (Filograsso, 2012; Rutschky, 2018).

In questo caso, il diario offre alla bambina Donatella la possibilità di manifestare, contro l'ottusità del mondo adulto, la propria resilienza: le notti in cantina sotto i bombardamenti diventano occasione per giocare con i “pupi”, le corse al rifugio un pretesto per giocare con le amiche e per divertirsi a osservare i tipi umani che lo frequentano, per esempio. E infine, l'utopia, che compare improvvisa tra le pagine grigie delle cronache di guerra:

«Mi è venuta un'idea. Ci penso da molto. Ho pensato, dopo la guerra, di prendere un'isola in affitto per un mese. Farci costruire

quattro cassette e stare lì sole, in dieci bambine. Ci facciamo installare il telefono così, se una si ammala, si può avvertire. Si chiamerebbe l'isola "de dix", che in francese significa delle dieci», scrive il 30 agosto del 1944 (Ziliotto, 2018, p. 97).

Parole "di piume".

«I miei otto volumi di diario mi hanno aiutato a ricordare quante piume ci sono per un bambino anche in pieni anni di piombo», ha dichiarato Ziliotto nella quarta di copertina della prima edizione del romanzo tratto dai suoi diari, *Un chilo di piume, un chilo di piombo*, appunto (Benedusi Marzocca, 2016).

E ancora:

Quando frequentavo la prima media a Trieste, città nella quale la cultura aveva un valore indiscusso, specialmente nelle famiglie di origine ebraica (mio padre era mezzo ebreo perché la sua mamma era ebrea), erano gli ultimi anni di guerra e credo che allora ci salvammo con la lettura cui ci spingeva la nostra insegnante Rita Cajola, grande donna, per me un'eroina, che ci faceva studiare i russi, in particolare Cecov, Tolstoj, Dostoevskij, Dante e soprattutto Leopardi. Così, diceva, tornerete ad amare la luna. Noi alunni avevamo paura della luna perché nelle notti chiare era più facile che venissero a bombardarci (Ibidem).

La biblioteca della piccola Donatella è impressionante, «da fortissima lettrice nata», la definisce Beatrice Masini (2018, p. 15): *Sussi e Biribissi, il Giornalino di Gian Burrasca, Don Chisciotte, David Copperfield, Piccole donne, Guerra e Pace, Il conte di Montecristo, Il Circolo Pickwick, Peter Pan, Casa di Bambola* e molti altri ancora. Le sue "bussole di carta" per non smarrirsi. Emerge, in nuce, il potere salvifico della narrazione, che sta anche, evidentemente, nella capacità, di immaginare un futuro, oltre le bombe: «Se io dovessi, fra un po' d'anni, ricordarmi il periodo di tempo tra i 13 e i 14 anni, mi rivedrò subito nella mia cameretta, intenta a pensare e a studiare. Da una parte c'è *Il Circolo Pickwick* e lo scrittoio è pieno di libri di scuola». Era il 6 novembre del 1945.

### 3. Un chilo di piume, un chilo di piombo

La bambina che teneva uno stupido diario ancora non lo sapeva che molti anni dopo sarebbe diventata, per sua stessa mano, la

protagonista di un romanzo. È la copertina del testo a parlare, nell'illustrazione di Grazia Nidasio (Figura 2): di nuovo una bambina con i capelli arruffati e un cappottino di lana, un diario stretto al petto, che guarda con gli occhi spalancati e curiosi avvicinarsi due aerei da guerra. È la bambina della foto color seppia che si è analizzata all'inizio, solo rielaborata dalla matita dell'illustratrice, che per disegnarla si ispirò proprio alle foto di quella serie.

Ha otto anni, Fiamma. Anche lei. Donatella, quando ne scrive, ne ha sessanta. A sessant'anni, spinta dall'amica Bianca Pitzorno, riprende tra le mani quegli otto volumi di diario e li ri-narra. Anche in questo caso per il ricercatore rilevante è la scelta del ricordo, seppure rielaborato narrativamente. Che cosa la Donatella donna ha deciso di ri-narrare della propria infanzia? E quale sguardo getta sugli eventi che racconta?

Innanzitutto - la risposta alla prima domanda - il passaggio dall'infanzia alla preadolescenza, con i pensieri, i sentimenti, le contraddizioni che lo hanno accompagnato.

Con quale sguardo, dunque, li racconta? Ha sessant'anni, si è detto, Donatella, nel momento in cui si ri-pensa bambina, e ha già scritto la maggior parte dei suoi libri e pubblicato nelle collane da lei curate (Martin Pescatore, *Gl'Istrici*, *I Criceti*) molti dei classici della letteratura per l'infanzia internazionale.

Si era fatta un'idea molto precisa dell'infanzia e riteneva, come raccontava nelle sue interviste, che

i veri emarginati erano i Bambini: un mondo a parte, poco conosciuto e in vario modo incompreso. Cominciai a prendermela con la famiglia, anzi, in particolare, con le mamme che spesso si rapportano a un bambino immaginario, come se l'erano raffigurato già prima della sua nascita. Un racconto contenuto nella prima edizione di *Il bambino di plastica* (Giunti, 1979) raccontava di una mamma incerta se comperare, per farsi compagnia, un criceto o avere un bambino. Scelta la soluzione del bambino, "decideva" che sarebbe stato magro, biondo e con la fisionomia dell'intellettuale. Nacque invece grasso, che immagazzinava il cibo nelle guance e adorava le giostre. Nessun dubbio: un criceto. Lo mise in un gabbia con una grande ruota in cui si divertisse a girare (Benedusi Marzocca, 2016).

Ancora una volta è la stessa Donatella Ziliotto a fornirci lo sguardo ermeneutico con cui leggere le sue storie: si pone, con risolutezza, dalla parte dell'infanzia, in quella zona "liminare", "interstiziale", in cui abitano, stando anche a quanto scrive Faeti (1987), soprattutto le

bambine, e lo fa con quell'«animo ribelle e contraddittorio, mai afferrabile, che sfida ogni definizione» (Hamelin, 2011, p. 134), che le è stato attribuito in una pubblicazione sui libri “che hanno fatto l'Italia”.

È lo sguardo di Fiamma - che di Donatella bambina porta le tracce “ancestrali” e “repertuali” - a raccontare la “sua guerra”, contro ogni strapotere adulto, persino di chi la guerra la faceva, e pensava, ottusamente, che i bambini non fossero in grado di comprenderla. Qui c'è, assolutamente, come messo in evidenza da Antonio Faeti (1995), «solo quella guerra che è vista, descritta, interpretata dalla bambina-ragazzina narrante» (p. 18).

Di nuovo, ci sono i bombardamenti e le corse ai rifugi: «La luce si spegne e si riaccende tre volte: preallarme. Guardo Lisa, accanto a me nel banco, poi salto su:

La prego, la prego, maestra, la mia mamma starà in pena. È delle vecchie province, non si controlla come le mamme di qui. Diventa pazza se non torno a casa!”. È incerta. “Be’, vai, ma fai presto. Tanto stai a due passi”. L’accompagno!”, grida Luisa e, senza aspettare risposta, rovescia i libri nella cartella come se spazzasse le briciole della tovaglia. Siamo fuori. Tempo ideale per i bombardamenti: l’aria resa limpidissima dal vento, il mare e il cielo che illuminano la città di bianco. Tempo ideale per pattinare. I pattini sono nascosti nel casotto del calzolaio, nell’androne dell’ingresso di casa mia. È una costruzione di legno scuro e dentro c’è il calzolaio con il grembiule di cuoio sotto una lampadina bassa e verde. La figlia della portinaia gli tiene compagnia fra le suole. Non è per niente seria: si stringe a lui con la scusa di contare i punti. “E se l’allarme non suona? È stato tutto inutile”. “Suona, suona. Sarebbero scemi: guarda che bel tempo. Infatti suona. La città si vuota di colpo. Corrono le donne con due pellicce sulle spalle, le bambine con le bambole, gli uomini si arrotolano una sigaretta correndo. [...] Piazza Grande rimane deserta: una spianata, col mare tra i pennoni (Ziliotto, 2016, pp. 13-15).

E poi, poco più avanti, la giornata di una undicenne in guerra: «mattina, allarme limitato (sei fischi), poi, tutto di seguito: allarme vero (quattro fischi), allarme limitato (sei fischi), cessato allarme (un fischio).

Si corre a casa a mangiare la farinata. Allarme vero (quattro fischi), poi limitato (sei fischi). Durante i sei fischi viene annunciato un passaggio di aerei: rifugio! Partita a dama (persa). Cessato allarme (un fischio). Cena di castagnaccio (con molta acqua per mandarlo giù). Buonanotte buonanotte. Quattro fischi! Rifugio per cinque ore. Otto

partite vinte e sei perse. Le signore confrontano le loro cassetine di gioielli sempre più vuote (strozzini). Mia sorella dice forte: “E questi sarebbero i nostri alleati!”. Un fischio» (Ivi, pp. 60-61).

Parole “di piombo”, di nuovo. Lucide, asciutte: una fotografia del “mostro-guerra” che, a quanto pare, l’infanzia sa ben raccontare, spesso addirittura in maniera spietata nei confronti del mondo adulto, del quale mette in luce incoerenze, contraddizioni e falsità - «La figlia della portinaia gli tiene compagnia fra le suole. Non è per niente seria: si stringe a lui con la scusa di contare i punti» (Ibidem), solo per citarne una - ma anche ironica, quando le ore trascorse al rifugio diventano occasione per giocare a dama con tre marinai: «Ho vinto quattro partite di seguito: il segreto è avere le pedine bianche, ma i marinai non lo sapevano e continuavano a perdere» (Ivi, p. 29).

E se, come scrive ancora Antonio Faeti, «l’osservazione minuziosa e arguta non sottrae la guerra alla sua cornice di orrori» (Faeti, 1995, p. 20), questa narrazione mette in evidenza una grande risorsa dell’infanzia e dell’adolescenza: «quella che consiste nel possedere un’ottica, nel vedere maturare i propri sensi, nel far valere i diritti di una percezione a volte diversa, altre volte oppositiva» (Ibidem).

Così lo sguardo di Donatella donna tesse continui intrecci e costanti rimandi tra i mutamenti dell’Italia in guerra, in particolare la città di Trieste, e i mutamenti di Fiamma, che teme e desidera, guarda e intuisce, e mescola al piombo le piume: le vacanze in campagna, i mutamenti del corpo, i primi amori.

Una scelta necessaria perché, come scrive Ziliotto, la formazione della protagonista «potrebbe risultare troppo pesante, se il piumaggio di colibrì di una fantasia costantemente in volo qualche centimetro al di sopra della realtà, non trasfondesse in ogni evento il sorriso dell’ironia inconsapevole» (Benedusi Marzocca, 2016).

Una crescita che avviene in gran parte in opposizione a una madre e a una sorella lontane anni luce dal suo mondo, e con due adulti speciali: la maestra Rita, che la aiuta a non avere più paura della luna - «Le notti di luna sono le peggiori per i bombardamenti» (Ziliotto, 2016, pp. 46-47) - e il papà, del quale la Donatella donna restituisce un’immagine che ci riconduce, inevitabilmente, alla fotografia color seppia della Donatella bambina di 8 anni:

Non voleva mai fotografarmi al sole, come gli altri papà, per questo nelle fotografie ho sempre quell’aria disperata, pallida per il freddo. Mi metteva in



mezzo a un viale bagnato, contro un muro umido. Mi guardava negli occhi, come per fotografarmi prima della fotografia, poi si buttava a smontare il mio aspetto da bambina ordinata. “Via quella banana!” diceva, e anch’io odiavo quel cannolo di capelli rigirato in cima alla testa; faceva saltare via dagli automatici il colletto di piqué, abbassava lo scollo del vestito come per cercare l’attacco di una marionetta. Io rimanevo lì spettinata, con le occhiaie dei bambini linfatici. Ora potevo anche portare i capelli davanti a un occhio come Alida Valli, diventare grassa e colorita, chissà per quanti anni non sarei stata più fotografata (Ivi, pp. 49-50).

Quel papà non lo sapeva che in quell’istante avrebbe fotografato gli occhi con i quali la sua bambina avrebbe continuato a guardare il mondo anche da adulta, e a raccontarlo nei suoi romanzi. Potrebbe essere vero, allora, ciò che sostiene Alison Lurie (1993; 1995) a proposito di coloro che scrivono per l’infanzia, ovvero che non abbiano mai dimenticato che cosa significhi essere bambini. È questa verità condivisa che li unisce in un patto solenne con i loro piccoli lettori. Hanno lo stesso guardo e possono usarlo “contro”: contro la guerra, contro la violenza, contro le azioni ingiuste. È questo il segreto che entrambi devono impegnarsi a non rivelare mai ai “grandi”. Il nuovo umanesimo sembrerebbe, a ben guardare, poter partire proprio da qui, da questo patto segreto.

# Un chilo di piume un chilo di piombo



Donatella Ziliotto  
illustrazioni di Grazia Nidasio  
prefazione di Bianca Pitzorno



**Figura 2.** Copertina del romanzo *Un chilo di piume, un chilo di piombo*, edito da Lapis (Roma, 2018).

FONTE: immagine concessa dalla casa editrice Lapis di Roma.

## Riferimenti bibliografici

- BENEDUSI MARZOCCA P., *Io non temo la luna. Omaggio a Donatella Ziliotto*, 2016, in <https://www.succedeoggi.it/2016/06/io-non-temo-la-luna/> [ultima consultazione: 20/05/2022].
- BESEGGI E., *Verso nuovi percorsi ermeneutici. Immaginario, letteratura per l'infanzia, storia dell'educazione*, «Rivista di Storia dell'Educazione», 3, 2, 2016, pp. 45-56.
- COVATO C., *Luoghi e non luoghi nella storia dell'educazione*, «Rivista di Storia dell'Educazione», 3, 2, 2016, pp. 13-24.
- DE BEAUVOIR S., *Il secondo sesso*, Il Saggiatore, Milano 1961.
- FAETI A., *I diamanti in cantina*, Bompiani, Milano 1995.
- *Odette, anzi Odetta*, in F. Lazzarato, D. Ziliotto (a cura di), *Bimbe donne e bambole. Protagoniste bambine nei libri per l'infanzia*, Artemide, Roma 1987, pp. 17-22.
- FILOGRASSO I., *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- GRILLI G., *Bambini, insetti, fate e Charles Darwin*, in E. Beseghi, G. Grilli (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma 2011, pp. 21-57.
- GUERRINI, V., *Donatella Ziliotto: cinquant'anni di scrittura dalla parte dei bambini*, in E. Catarsi, F. Bacchetti (a cura di), *I «Tusitala», Scrittori italiani contemporanei di letteratura giovanile*, Edizioni del Cerro, Pisa 2006, pp. 97-117.
- HAMELIN, *Donatella Ziliotto. Lo sguardo obliquo dell'infanzia*, in Hamelin (a cura di), *I libri per ragazzi che hanno fatto l'Italia*, Hamelin Associazione Culturale, Bologna 2011, pp. 134-135.
- LEPRI, C., *Itinerari di formazione al femminile: l'editoria per l'infanzia italiana attraverso i contributi di Donatella Ziliotto e di Rosellina Archinto*, in M. G. Ríos Guardiola, M. B. Hernández González, E. E. Bernabé (eds.), *Mujeres de letras pioneras: en el arte, el ensayismo y la educación*, Murcia, Región de Murcia, 2016, pp. 331-337.
- LURIE A., *Non ditelo ai grandi*, Mondadori, Milano 1993.
- LURIE A., *Bambini per sempre. Il rapporto tra arte e vita, tra finzione e biografia*, Mondadori, Milano 2005.
- RUTSCHKY K., *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*,

Mimesis, Sesto San Giovanni 2018.

SPIEGELMAN A., *Art Spiegelman discusses Maurice Sendak*, in “The New Yorker”, 27 settembre 1993.

ULIVIERI S., *Donne, narrazione di sé e autoriconoscimento*, in S. Ulivieri (a cura di), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione di sé*, ETS Edizioni, Pisa 2019, pp. 23-41.

ZILLOTTO D., *Un chilo di piume un chilo di piombo* (1992), Lapis, Roma 2016.

— *Pensa, giornalino! Diari di una bimba che amava i diari*, Lapis, Roma 2018.

— *La rivolta del bambino di plastica. Libri e collane per insegnare ai bambini a difendersi dai genitori*, in S. Blezza Picherle (a cura di), *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi*, Vita & Pensiero, Milano 2007, pp. 167-180.

## Emancipazione e rivolta femminile nel cinema a partire dagli anni Ottanta

DALILA FORNI\*

**RIASSUNTO:** Il cinema è uno dei maggiori mezzi di costruzione dell'immaginario socialmente condiviso: le storie presentate dal cinema costruiscono la nostra percezione dell'identità di genere, tanto del singolo quanto della collettività. Senza pretese di esaustività, il presente articolo delinea quattro filoni tematici ricorrenti nel cinema al femminile che va dagli anni Ottanta ad oggi (storico-biografico, realistico, ribelle, d'autore), considerando per ogni tema un esempio significativo. Partendo dai precedenti studi sul tema, il cinema viene quindi analizzato come mezzo di emancipazione, rivolta, rottura della norma, così da superare disuguaglianze e ingiustizie verso una società inclusiva e pacifica.

**PAROLE CHIAVE:** Women Studies, Feminist film theory, Cinema contemporaneo, Emancipazione femminile.

**ABSTRACT:** Cinema is one of the main tools in constructing a socially shared imaginary: the stories presented by cinema shape our perception of gender identity, both individually and collectively. With no claim to be exhaustive, this article outlines four recurring thematic strands in women's cinema from the 1980s to the present (historical-biographical, realistic, rebellious, authorial), considering for each theme a significant example. Building on previous studies on the topic, cinema is then analyzed as a vector for emancipation, revolt, and breaking the norm, so as to overcome inequality and injustice toward an inclusive and peaceful society.

---

\* Università degli Studi di Firenze, Dipartimento FORLILPSI.

KEY-WORDS: Women studies, Feminist film theory, contemporary cinema, female empowerment.

### 1. Lo storico legame tra donne e cinema

La questione femminile nel cinema apre diverse piste di riflessione in ambito storico, pedagogico, narrativo, sociale. Fin dalle origini, le donne si sono distinte nel cinema in diversi filoni e ambiti, occupando luoghi, storie, progetti. Edgar Morin ricorda come il cinema sia uno strumento capace di dare voce a ciò che è invisibile, impossibile, generando narrazioni e, di conseguenza, occasioni, prospettive, idee nuove (2005, p. 50). La presenza delle donne nel mondo cinematografico ha spalancato numerose possibilità che, sfruttando il potenziale immaginifico ed educativo del racconto (Mancino, 2006; Ulivieri, 2019), si muovono a partire dalle guerre personali, intime, dalle lotte contro la società verso l'inclusione, l'uguaglianza, la valorizzazione e il rispetto delle differenze – di genere e oltre – e dunque verso la pace (Morelli, Weber, 1988). Come sottolinea Simonetta Ulivieri, le storie 'al femminile', dentro e fuori il cinema, spesso «non propongono una semplice logica oppositiva al maschile, prospettano piuttosto una differenza che si apre a una polifonia di differenze: quelle che abitano, attraversano e continuamente ridefiniscono nella loro pluralità e perpetuo mutamento gli stessi soggetti femminili [...]» (2019, p. 28).

Per quanto riguarda il cinema, Veronica Pravadelli (2014) individua tre ambiti di azione al femminile: le donne sono state *di fronte* allo schermo come spettatrici; *dentro* all'immagine e alla narrazione proposta; *dietro* alla macchina da presa, come creatrici. Il cinema nasce in un momento di grande cambiamento tanto culturale, quanto di genere: a livello internazionale le donne – o alcune di esse, soprattutto nel contesto urbano – iniziano a rivestire nuovi ruoli e a ottenere una maggiore autonomia, economica e sociale. L'ideale vittoriano legato alla sfera domestica, che vedeva la donna come angelo del focolare, va quindi spezzandosi: le donne, via via più indipendenti, lavorano e possono quindi permettersi i 'consumi culturali', tra cui il nascente cinema.

Il cinema delle origini, nella sua semplicità narrativa, si sofferma soprattutto su soggetti e spazi comuni, e sollecita quindi una forte immedesimazione e identificazione. Nella cinematografia appaiono

fin da subito alcune figure femminili: la donna diventa ‘visibile’ al grande pubblico della città e al tempo stesso è colei che guarda, ovvero la spettatrice. Si va così a costruire una nuova cultura visuale che rende lo sguardo femminile attivo e partecipe all’interno del cinematografo.

Anche se la presenza femminile nello spazio pubblico genera perplessità e critiche – come del resto il cinema stesso genera inizialmente paure e condanne per la sua influenza sociale, artistica, educativa – le testimonianze storiche (diari, articoli di giornale, lettere) mostrano un’interessante partecipazione femminile tra gli spettatori (Pravadelli, 2014, p. 10). Il cinema è in un primo momento ritenuto potenzialmente pericoloso per le fasce percepite come più deboli, come i bambini e le donne, e viene pertanto giudicato con sospetto: queste categorie, ritenute fragili, si sarebbero fatte coinvolgere emotivamente dall’opera filmica senza la capacità di distinguere il bene dal male. Le donne che vanno al cinema vengono inoltre guardate con sospetto in quanto si pensava che queste vi si recassero in cerca di *avances*, o che comunque costituissero un elemento di provocazione e di distrazione per gli uomini presenti in sala (Alovisio, 2008).

Tuttavia, il primo saggio italiano sul pubblico del cinema è, in modo significativo, opera di un’autrice, ovvero Angelina Buracci, che nel 1916 scrive *Il cinematografo educativo*, dove viene analizzato il processo cognitivo dei bambini (e non solo) al cinema, con un approccio positivo verso questo grande cambiamento narrativo. Buracci evidenzia inoltre come il cinematografo fosse ricco di presenze femminili, tra cui anche madri con i figli, tanto che potremmo identificare le madri e le bambinaie come le prime vere cinefile (Mazzei, 2008, p. 266).

Tornando alla triplice presenza femminile nel mondo del cinema, per quanto riguarda le donne dentro l’immagine cinematografica un fenomeno di grande portata è quello del divismo. Se la spettatrice vedeva inizialmente se stessa nelle rappresentazioni cinematografiche che riproducevano così com’era la realtà, il confronto con la diva e la sua narrazione innesca un processo che sottolinea una mancanza, una diversità, ma anche un’aspirazione, un modello desiderabile. Le dive del cinema hanno creato, soprattutto nella prima metà del Novecento, un immaginario, un ideale perfetto a cui aspirare, e hanno raggiunto questo obiettivo fondendo elementi di eccezionalità a tratti più

comuni, in cui ritrovare un contatto empatico o identificativo. Le dive offrono rappresentazioni complesse e contrastanti, a cavallo tra emancipazione ed eros, autonomia e voyeurismo: il loro ruolo è centrale, indispensabile, si tratta di figure attive, dinamiche, in cerca di riscatto, ma al tempo stesso basate sulla loro apparenza, sul loro generare desiderio (Pravadelli, 2014, pp. 46-48). Quindi, un processo di autodeterminazione controverso, tra oggettivazione sessuale e forza trasgressiva, che si sviluppa in varie modalità nel corso del Novecento e di cui è un esempio efficace, tra i molti, Brigitte Bardot, la cui forza «sta nell'essere l'agente del proprio desiderio, non un semplice oggetto passivo di sguardo. Ma la sua libertà si esprime solo attraverso la sessualità. A differenza delle *working girls* americane del primo Novecento, non ha ricadute sul piano sociale e lavorativo» (Pravadelli, 2014, p. 75).

Considerando le rappresentazioni femminili sul grande schermo, si è a lungo parlato della loro oggettivazione e sessualizzazione, che tuttavia si è di frequente contrapposta negli anni a un'emancipazione e a una sempre maggiore *agency*. Secondo Laura Mulvey, il ruolo delle donne nel cinema, con particolare attenzione a quello hollywoodiano, è stato quello di oggetto passivo, mentre quello degli uomini di agenti attivi, in una dicotomia che dal sociale è stata trasmessa al mondo cinematografico. È l'uomo a detenere il potere di chi guarda e crea, mentre la donna è guardata, oggetto dello sguardo e della narrazione altrui (Mulvey, 1975, p. 19). Si parla a questo proposito di *male gaze*, dello sguardo maschile – o meglio, della maschilità dominante, che genera uno sguardo di potere e possesso – che osserva e dà forma ai soggetti femminili, tanto nel cinema quanto nelle arti. Alle donne spettatrici che osservano le donne rappresentate attraverso questo filtro non rimangono che due opzioni, ovvero identificarsi con la soggettività maschile narrante oppure con l'oggetto femminile guardato e narrato, rinunciando in entrambi i casi all'autenticità dell'identità femminile (Glenn, 1993, p. 38).

Mulvey è, con i suoi studi, la rappresentante più nota della Feminist Film Theory, una teoria e corrente che analizza le narrazioni filmiche in ottica di genere, associando cinematografia e cultura e soffermandosi sui modelli proposti e sulle norme – rafforzate o decostruite – veicolate dalle opere attraverso rappresentazioni, linguaggi, strumenti, sguardi, in grado di influenzare informalmente chi guarda (Goss, 2008). Questo settore di indagine pone quindi



numerose riflessioni sulla rappresentazione (cinematografica e non) e offre una chiave per analizzare e codificare i film con un occhio all'identità di genere e con l'intento di decostruirla e destabilizzarne i meccanismi.

Spettatrici, personaggi e, infine, creatrici: al cinema troviamo registe capaci di rompere la norma attraverso la costruzione di sguardi nuovi, di progetti in grado di trasgredire il canone e guardare oltre. La presenza femminile dietro alla macchina da presa ha radici in realtà lontane: la prima cineasta è riconosciuta nella figura di Alice Guy, che lavora dalla fine dell'Ottocento agli anni Venti del Novecento a circa mille film. Dimenticata però dalla critica, la regista e sceneggiatrice francese è 'costretta' a scrivere da sola le sue memorie per fornire una controstoria del cinema nell'opera *La fêe aux choux*, pubblicata postuma nel 1976 e ispirata al titolo dell'omonimo film da lei realizzato nel 1896. Guy è parte integrante della nascita della settima arte, tanto da assistere alla prima dimostrazione dei fratelli Lumière e da proporsi per la scrittura di alcune storie. Si tratta infatti di una delle prime cineaste a considerare il cinema non come un mezzo per sfoggiare una tecnica riproducendo attimi di vita quotidiana, ma per raccontare vere e proprie narrazioni, che poi attuerà in concomitanza con il ben più noto George Méliès (Pravadelli, 2014, pp. 96-98). Guy è la prima di molte registe, sceneggiatrici e autrici che nella storia hanno offerto uno sguardo al femminile, rompendo – per esempio nelle avanguardie femministe – il modello culturale predominante per offrire contro-narrazioni in grado di mostrare una pluralità di punti di vista, di incoraggiare l'incontro e il confronto con l'altra e l'altro, di sostenere un fruttuoso dialogo tra generi e inter-genere.

## **2. La storia e le storie: emancipazione femminile tra realtà e immaginazione**

Il cinema ha offerto numerosi e interessanti ritratti femminili di ribellione ed emancipazione e il presente articolo, più che essere esaustivo su un settore così ampio, vuole offrire alcune piste di ricerca a partire da quattro filoni qui delineati nel contesto del cinema occidentale dagli anni Ottanta alla contemporaneità, ovvero: storico-biografico, realistico, ribelle, d'autore. Di ogni categoria, dai confini molto fluidi, verrà esposto un esempio filmico nell'ottica di una

narrazione che, tramite l'emancipazione femminile e la rivolta, abbia contribuito – o stia contribuendo – alla creazione di un nuovo immaginario sensibile al genere, ma anche alle differenze in senso più ampio, per un superamento di vincoli, scontri, discriminazioni, diseguaglianze (Lopez, 2017; Ulivieri, 2019).

### 2.1 Cinema storico-biografico

Alcuni film riprendono la realtà dei fatti storici, siano essi a livello sociale o riferiti alle biografie di singoli personaggi, per evidenziare diseguaglianze, lotte e traguardi conquistati o da conquistare. Queste opere diventano così uno spazio non solo per una testimonianza storico-documentaristica (Polenghi, 2005, 2018) ma anche per una riflessione che dal passato possa portarci al presente, ai diritti ottenuti e ai passi ancora da compiere verso una società più equa, inclusiva, pacifica. Film che testimoniano eventi e biografie passate, quindi, ma che non si fermano alla mera storia: queste narrazioni lavorano su una consapevolezza senza tempo, che dal passato può incoraggiare nuove rivolte, nuove ribellioni alle ingiustizie di ogni genere (Forni, 2020).

Tra alcuni dei titoli a tema, si ricorda *Il diritto di contare* (2016) di Theodore Melfi, sulla vera storia della scienziata Katherine Johnson e della sua lotta contro sessismo e razzismo; o *Fiore del deserto* (2008) di Sherry Hormann, sulla vita della modella somala Waris Dirie e del suo attivismo contro le mutilazioni genitali femminili.

Un esempio significativo lungo questo filone è poi il film *Suffragette* (2015) diretto da Sarah Gavron, scritto da Abi Morgan e interpretato da Carey Mulligan, Meryl Streep, Helena Bonham Carter, Brendan Gleeson, Anne-Marie Duff, Ben Whishaw. L'opera è ambientata nel 1912 e riprende la prima ondata femminista sul tema del diritto al voto. La protagonista, la ventenne Maud Watts, lavora presso una lavanderia da quando era bambina. Il punto di rottura nella sua tranquilla vita – escluse le precarie condizioni lavorative e le angherie subite dal capo – si ha quando la donna incappa per caso in una violenta protesta delle suffragette. Lì incontra la collega Violet Miller, che la incoraggia a partecipare condividendo con lei ideali, valori per cui lottare, sogni e, soprattutto, diritti. Violet è molto attiva nelle proteste per il suffragio universale, ma al tempo stesso subisce violenza domestica dal marito: si va così a delineare una sfera sociale e familiare lontana dalle ambizioni e dalle ribellioni delle

protagoniste, sole contro un mondo che sembra non volerle ascoltare. Maud, sempre più coinvolta, viene arrestata durante una protesta e imprigionata, oltre che essere vittima del disappunto del vicinato, dei colleghi e soprattutto del marito. Decide quindi di allontanarsi – almeno apparentemente – dal gruppo di suffragette, ma non mantenendo questa promessa viene cacciata di casa e allontanata dal figlio: la sofferenza la spingerà a lottare ancor più duramente per i diritti femminili, arrivando allo sciopero della fame e a battaglie sempre più aspre. Nel 1918, le donne inglesi ottengono il diritto di voto al di sopra dei 30 anni e nel 1928 al di sopra dei 21, vincendo così una causa di cui vediamo moti, ostacoli, traguardi.

Il film, oltre alla mera questione del suffragio, evidenzia diverse condizioni di discriminazione di genere e oltre il genere: tocca temi quali la violenza sessuale, le molestie sul lavoro, lo sfruttamento, le relazioni familiari dominanti, oltre all'ostacolo di una scarsa apertura al pensiero altrui, agli ideali destabilizzanti, in rottura con la tradizione. Pur ambientato nel contesto inglese, *Suffragette* offre numerosi spunti per una riflessione storica, sociale, culturale e pedagogica sul tema, ponendosi come uno strumento di informazione e sensibilizzazione utile per ripercorrere le tappe cardine della storia occidentale attraverso il coinvolgimento di una narrazione che dal generale si fa specifica, personale, ben ancorata a volti di donne, a personaggi – veri o verosimili – con cui trovare un contatto empatico significativo e da cui prendere modello.

## *2.2 Cinema realistico*

Il cinema di stampo realistico mostra scene di vita quotidiana, storie verosimili e probabili, saldamente legate alla realtà. In questo filone, molte opere propongono la narrazione della violenza di genere, soffermandosi sui dettagli più dolorosi ma veritieri (Dello Preite, 2019; Olivieri, 2015). I film sul tema sono molteplici, ambientati tanto nel passato quanto nel presente: *Il colore viola* di Steven Spielberg (1985), che presenta la storia di Celie, una ragazza di colore maltratta dal padre e dal marito negli Stati Uniti degli anni Venti; *Sotto accusa* (1988) di Jonathan Kaplan, sullo stupro di una ragazza e il lungo processo successivo; *Magdalene* (2002) di Peter Mullan, sulla rieducazione di alcune donne rinchiusi in un convento religioso,

sottolineando quindi l'elemento della violenza sulle donne ma anche tra le donne.

L'esempio che qui si vuole prendere in considerazione è il film *Ti do i miei occhi* (2003, Icíar Bollaín). Il realismo è in questo caso utilizzato come espediente per ancorare la narrazione alla quotidianità, al possibile, sottolineando i rischi e gli effetti della violenza domestica senza che questa sia associata a contesti lontani, di difficile immedesimazione. L'opera racconta la storia di Pilar e del marito Antonio, una coppia di Toledo. Pilar si ritrova incastrata in un rapporto nocivo e violento con il marito, che le assicura però una casa e una stabilità economica che altrimenti non avrebbe, o così è portata a pensare all'inizio del film. Si tratta quindi di una situazione plausibile, comune, in cui potrebbero cadere molte donne. A complicare il rapporto coniugale, la presenza del figlio Juan, ulteriore elemento che rende il distacco dal marito violento difficile. Pilar è sottomessa e rinchiusa nella sfera domestica, ma alle scene di violenza sono contrapposti attimi di pentimento e apparente affetto del marito che rendono la storia ancor più realistica: assistendo alle trasformazioni di Antonio, comprendiamo le difficoltà di Pilar nell'abbandonare quella che era per lei una storia d'amore, la sua famiglia. Ma il film avverte: le ricorrenti 'lune di miele' sono solo uno stratagemma non per riconquistare amorevolmente la donna, ma per rimetterla al suo posto, così da tornare presto nella spirale di violenza domestica da cui Pilar non riesce a fuggire.

Pilar non è una protagonista idealizzata: la sua femminilità è fragile, ma proprio questa fragilità è necessaria per creare un contatto empatico e farci comprendere i dolori e tormenti della donna, oltre alle sue paure, le sue speranze, i suoi desideri. Pilar potrebbe essere qualsiasi donna e il montaggio cinematografico lo sottolinea avvicinandosi, nella prima scena, a una finestra qualsiasi nella città di Toledo: la violenza si annida silenziosa dietro ogni porta, potenzialmente in ogni famiglia (Goss, 2008, p. 35). E proprio da una situazione tristemente reale Pilar impara a tirarsi fuori, maturando e trasformandosi da una moglie silenziosa e sottomessa, impaurita e in fuga, a una donna che vuole cercare se stessa, rifarsi una vita, ritrovare una propria autonomia, una propria serenità. Il lavoro – e quindi l'indipendenza economica – e le nuove amicizie – e quindi un supporto basato sulla sorellanza, sul confronto aperto, costruttivo e pacifico con l'altro – saranno gli elementi chiave per ricominciare a

vivere e tagliare i rapporti con il marito abusante. Il cambiamento non avviene invece in Antonio: se la storia si focalizza principalmente su Pilar e ci offre il suo punto di vista, a tratti assistiamo anche alla prospettiva maschile e al tentativo di uscire dal vortice della violenza grazie all'aiuto di un centro per uomini maltrattanti che lo sosterrà in un percorso per affrontare la rabbia e le emozioni negative. Purtroppo, il percorso educativo di Antonio sembrerà dettato, più che da un vero desiderio di cambiamento, dalla volontà di riavvicinare e riavere Pilar, tanto che gli effetti non saranno positivi ma porteranno ad un ulteriore inasprimento del rapporto. Si tratta di un elemento che, anche se solo accennato, arricchisce il film aprendo una nuova strada da percorrere per comprendere il doppio punto di vista – della vittima e del maltrattatore – all'interno di una coppia con abusi, andando ad indagare le storie di entrambe le parti per comprendere al meglio il fenomeno grazie a una ricchezza di prospettive.

### *2.3 Cinema ribelle*

Il cinema ribelle sovverte esplicitamente le norme di genere per proporre modelli nuovi, così da incoraggiare una nuova concezione delle norme e dell'identità di genere attraverso personaggi più attivi ed emancipati del cinema realistico, con uno sguardo diretto al futuro più che al presente. In questo filone, l'esponente forse maggiormente dibattuto è *Thelma e Louise* (1991), diretto da Ridley Scott, con Susan Sarandon e Geena Davis. L'opera si colloca all'interno della terza ondata di femminismo che porta con sé un approccio più fluido, che vuole superare le etichette. L'opera è particolarmente innovativa in quanto, fino a quel momento, il genere del *road movie*, del film in viaggio, prevedeva una presenza soprattutto al maschile, dato che la femminilità, salvo eccezioni, veniva ancora di frequente legata alla sfera della maternità o della domesticità (Tognolotti, 2012).

Thelma e Louise, due donne tra i trenta e i quarant'anni, partono per un weekend in montagna per sfuggire alle loro vite: Louise è una cameriera ed è impegnata in una relazione che non la soddisfa; Thelma è una casalinga sposata con un uomo dagli atteggiamenti sessisti e dominanti. Il sogno del viaggio, nascosto ai loro compagni, si infrange quando Thelma viene molestata da un uomo conosciuto in un locale.

Louise, per proteggere l'amica dall'aggressione fisica e sessuale e ricordando una sua simile esperienza passata, uccide l'aggressore con un'arma da fuoco. Le due amiche fuggono quindi in Messico, un ulteriore viaggio che le porterà verso burrascose storie d'amore, rapine subite e messe in atto e fughe dalle autorità, fino ad un finale aperto a molteplici interpretazioni, che sottolinea però il forte legame di amicizia e sorellanza costruito durante la narrazione.

Il film tratta diversi temi che ben si legano alla femminilità ribelle e all'emancipazione: la libertà e ancor di più la fuga/liberazione delle due donne dai contesti quotidiani; la rivalutazione delle norme di genere e la loro messa in costante discussione; la trasformazione di sé verso una maggiore consapevolezza in quanto individui e in quanto donne; la riflessione sulla propria esperienza verso nuove mete, nuove aspettative e desideri fino a quel momento negati. Il cambiamento è uno dei processi alla base dell'opera: una trasformazione che parte dal viaggio e diventa esplorazione intima e priva di vincoli del proprio io e del mondo (Tognolotti, 2012). Inoltre, spicca tra i temi portanti dell'opera quello dell'amicizia, intesa qui come una sorellanza in grado di emancipare le due donne, nel supporto una dell'altra.

*Thelma e Louise* ha suscitato interpretazioni contrastanti dal pubblico e dalla critica: alcuni lo hanno indicato come uno dei più grandi esempi di cinema femminista, altri come un'opera ancora troppo legata alle norme maschili di Hollywood. Proprio in questo scontro di opinioni troviamo la forza dell'opera, in grado di generare dibattito attraverso una narrazione fuori dagli schemi culturali e cinematografici.

Il film si discosta dalla tradizione perché propone, al posto di un *male gaze*, un forte *female gaze*. Come sottolinea Brenda Cooper, l'opera utilizza l'ironia e la beffa come strumento narrativo per contrastare il tipico sguardo maschile e disvelare le forme di sessismo e disegualianza. In particolare, Cooper evidenzia tre strategie specifiche: lo stereotipo dell'uomo iper-virile, guidato dal testosterone più che dalla ragione; la maschilità osservata, questa volta, dallo sguardo femminile; la celebrazione della sorellanza come via di fuga e supporto intra-genere (Cooper, 2000). Quindi, il paradigma alla base del cinema americano viene trasformato attraverso una lente femminile che dona alle protagoniste una nuova *agency*, slegata dai vincoli maschili e patriarcali e in grado di smascherare i limiti della cinematografia passata attraverso un 'semplice' cambio di genere

(Glenn, 1993, pp. 36-37). Assistiamo perciò alla nascita di due nuove (anti)eroine, protagoniste e soggetti attivi a cui viene data libera voce, una voce in questo caso non sovrastata da personaggi o contesti al maschile, ma dotati di sguardi e identità proprie (Glenn, 1993, p. 39).

*Thelma e Louise* lascia una grande impronta nel cinema post-anni Novanta, un'eredità che arriva fino ad oggi in maniera più o meno diretta. Le storie di donne fuori dagli schemi – fuori dalla casa, dalla domesticità, da relazioni amorose normative, dalla maternità – sono oggi molteplici e spesso strizzano l'occhio proprio al grande film del 1991. Ne sono un esempio marcato le serie tv, che oggi sdoganano, e anzi, mettono sul piedistallo, ritratti femminili dotati di grandi e complesse personalità, che spesso intrecciano la questione di genere con elementi quali la religione, la disabilità, la malattia, la vecchiaia, l'etnia, eccetera (Forni, 2020). Per esempio, la serie televisiva *Grace & Frankie* ripercorre, fin dal titolo, il duo al femminile di *Thelma e Louise*, puntando stavolta sue due donne che, pian piano lungo l'arco narrativo, diventeranno amiche e poi 'sorelle acquisite'. Stavolta però non abbiamo due giovani donne, ma due ottantenni che devono fare i conti con un inaspettato divorzio in tarda età e con gli acciacchi fisici degli anni. Grace (Jane Fonda) è una ex imprenditrice fredda, calcolatrice, cinica; Frankie (Lily Tomlin) un'artista e pittrice hippie, bizzarra nel suo caotico approccio alla vita. La loro amicizia – prima forzata, poi sincera e indispensabile – le porterà a riconsiderare la loro (diversissima) femminilità anche in relazione all'anzianità. Le due protagoniste decostruiscono il paradigma della donna anziana ribellandosi attraverso un'emancipazione su più livelli: estetica, lavorativa, fisica, sentimentale, sessuale, emotiva, familiare. Due nuove Thelma e Louise, ancor più fuori dagli schemi in quanto aperte a nuovi temi e problematiche, che di nuovo decostruiscono gli stereotipi a partire dalla sorellanza, dal rispetto, dal supporto reciproco.

#### *2.4 Cinema d'autore*

Alcuni autori indagano il tema del genere attraverso sguardi unici, in grado di veicolare riflessioni profonde sui cambiamenti in atto nella società. Uno dei registi che maggiormente si è soffermato sulla questione identitaria è Pedro Almodóvar, nelle cui opere le norme sociali sono sovvertite e ridiscusse con umorismo e profondità, così da

scardinare il sistema repressivo patriarcale attraverso personaggi fluidi, unici, fuori da ogni schema. Le storie del regista spagnolo sono narrazioni di vita tanto autentiche quanto stravaganti: in modo estremamente naturale, senza critiche o eccezionalità, conosciamo nelle sue opere personaggi ai margini della società, alternativi, che vivono un periodo di liberazione nella Spagna uscita dal franchismo, ma che ancora non sembra accettarli del tutto, comprenderli a fondo (Goss, 2008).

Almodóvar spazia tra il filone del realismo e della ribellione, costruendo una poetica cinematografica unica, trasgressiva e veritiera insieme. Numerosissime le pellicole che si avvicinano al tema qui trattato, ma si sceglie in particolare l'opera *Tutto su mia madre* perché in grado di mostrare con una storia semplice numerose sfumature e interpretazioni della femminilità. La pellicola, vincitrice di un Oscar nel 2000, si apre con una femminilità apparentemente canonica: quella legata alla maternità, anche se si tratta qui di una madre single. La protagonista, Manuela, assiste alla morte incidentale del figlio Esteban la sera del suo diciassettesimo compleanno. Per tenere viva la sua memoria e avverare un desiderio espresso dal figlio, la donna parte alla ricerca del padre che Esteban non ha mai conosciuto. Anche in questo caso, il viaggio è personale, intimo e formativo più che fisico: Manuela elabora il lutto, ritorna nel suo passato, metabolizza la perdita e si appresta all'inizio di una nuova vita senza Esteban. A Barcellona la donna incontra non solo il padre del ragazzo, una donna transessuale di nome Lola, ma anche una vecchia amica, Agrado, anch'essa transessuale e prostituta; Rosa, una suora incinta e malata di HIV; Huma, un'attrice tormentata dalla storia d'amore con una collega. I personaggi del film vivono ai bordi della società e affrontano problemi ben lontani dal sogno di una vita idilliaca. Nessuna delle donne di Almodóvar rientra nella 'norma culturale' femminile, anzi, tutte loro la destabilizzano e negano, non rinunciando alla femminilità, ma più semplicemente interpretandola secondo standard non più sociali, ma personali. Le vicende delle cinque donne si intrecciano: storie di ferite, perdite, abusi, di guerre interiori che, anche in questo caso, trovano pace dal tormento attraverso un moto di sorellanza ed emancipazione, fatto di condivisione, comprensione dell'alterità, di supporto costante oltre la diversità.

Il film svela poi l'artificiosità delle norme di genere, propone una maschilità in crisi a fronte di una femminilità trasversale e focalizza



l'attenzione sulla libertà e l'unicità del singolo individuo oltre le aspettative sociali. Su quest'ultimo punto, è significativo il monologo di Agrado sul palco teatrale, un discorso improvvisato per annunciare la cancellazione dello spettacolo, sostituito dal racconto di vita della donna. Il suo corpo rifatto si contrappone alle sue ironiche ma incisive parole sull'autenticità:

“Mi chiamano Agrado perché per tutta la vita ho sempre cercato di rendere la vita gradevole agli altri. Oltre che gradevole sono molto autentica. Guardate che corpo! Tutto fatto su misura. Occhi a mandorla: ottantamila. Naso duecento, buttate nell'immondizia perché l'anno dopo me l'hanno ridotto così con un'altra bastonata. Lo so che mi dà personalità, però se l'avessi saputo, non me lo toccavo. [...] Quello che stavo dicendo è che costa molto essere autentica, signora mia. E in questa cosa non si deve essere tirchie, perché una più è autentica quanto più somiglia all'idea che ha sognato di se stessa” (Almodóvar, 2000).

Autenticità non è quindi conformarsi alle norme sociali, allo sguardo altrui, alle aspettative culturali, ma essere se stesse, raggiungere il proprio intimo ideale, la propria massima espressione, unica e diversa per ognuna di noi: un messaggio quindi di valorizzazione delle differenze e di inclusione, di rispetto e supporto reciproco.

### **3. Per concludere, dalla guerra interiore alla rivolta**

Il tema della rivolta e dell'emancipazione femminile è stato elaborato dal cinema in diverse epoche e tramite diversi approcci. Come esaminato, il cinema di stampo storico costruisce le basi per una comprensione critica del passato; quello realistico incentiva uno sguardo ai problemi della quotidianità; quello ribelle scardina, anche con violenza, gli stereotipi per incentivare modelli nuovi; quello d'autore offre sguardi personali sul tema tramite una sensibilità filtrata da una prospettiva personale, intima. Gli esempi qui brevemente esplorati offrono una panoramica della complessità del tema negli ultimi quarant'anni: decenni di cambiamenti, lotte, obiettivi raggiunti o da raggiungere, dentro e fuori il mondo cinematografico. Il cinema è in questo senso uno strumento utile per disvelare nuovi bisogni, nuove ingiustizie, oltre che per supportare, tramite modelli sempre nuovi, in

costante cambiamento, una trasformazione che dal narrativo possa farsi sociale. In un quadro più ampio, i modelli cinematografici aperti a nuove identità, che scardinano il binarismo per concepire strade possibili oltre etichette prestabilite, possono diventare storie volte a un'inclusione su più livelli: in un'ottica intersezionale, il genere si mescola con altri elementi identitari, lavorando alla complessità dell'individuo. Modelli quindi che possono farsi promotori di pace, superando le diverse guerre con cui quotidianamente ci interfacciamo: guerre interiori, intime, fatte di tormenti e paure, ma anche lotte sociali, culturali, per raggiungere una maggiore equità da diversi punti di vista. Il cinema, quando di qualità e con il fascino delle sue storie, ci accompagna nella conoscenza dei conflitti passati e ci offre nuovi modelli critici per il presente e, soprattutto, per il futuro.

## Riferimenti bibliografici

- ALOVISIO S., *La spettatrice muta. Il pubblico cinematografico femminile nell'Italia del primo Novecento*, in Dall'Asta M. (a cura di), *Non solo dive, pioniere del cinema italiano*, Cineteca di Bologna, Bologna 2008.
- BURACCI A., *Cinematografo educativo*, Tip. Sociale, Milano 1916.
- CAPPELLI M.L., *Age Performance and Performativity: Exploring Jane Fonda's New Femininity in Grace and Frankie*, «International Journal of English literature and Social Sciences», vol. 4, 5, 2019.
- COOPER B., "Chick Flicks" as Feminist Texts: *The Appropriation of the Male Gaze in Thelma & Louise*, «Women's Studies in Communication», vol. 23, 3, 2000.
- DELLO PREITE F. (a cura di), *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*, PensaMultimedia, Lecce-Brescia 2019.
- FORNI D., *Young adults and tv series. Netflix and new forms of serial narratives for young viewers*, «MeTis, Mondi Educativi. Temi, indagini, suggestioni», n. 1, 2020.
- *Il cinema come mezzo di studio, valorizzazione e conoscenza attiva del patrimonio storico-educativo*, in A. Ascenzi, G. Zago, C. Covato (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, collana Thesaurus Scholae. Fonti e studi

- sul patrimonio storico-educativo, EUM, Macerata 2021.
- GLENN M., *Gender, Genre, and Myth in Thelma and Louise*, «Film Criticism», vol. 18, 1, 1993.
- GOSS M.B., *Te doy mis ojos (2003) and Hable con ella (2002): gender in context in two recent Spanish films*, «Studies in European Cinema», vol. 5, 1, 2008.
- LOPEZ A.G. (a cura di), *Decostruire l'immaginario femminile*, ETS Edizioni, Pisa 2017.
- MANCINO E., *Pedagogia e narrazione cinematografica. Metafore del pensiero e della formazione*, Guerini, Milano 2006.
- MAZZEI L., *Al cinematografo da sole. Il cinema descritto dalle donne fra 1898 e 1916*, in Monica Dall'Asta (a cura di), *Non solo dive, pioniere del cinema italiano*, Cineteca di Bologna, Bologna 2008.
- MORELLI U., WEBER C., *Educazione alla pace e cultura del cambiamento*, FrancoAngeli, Milano 1988.
- MORIN E., *The Cinema, or the Imaginary Man*, University of Minnesota Press, Minneapolis 2005 [1975].
- MULVEY L., *Visual Pleasure and Narrative Cinema*, «Screen», vol. 16, 1, 1975.
- POLENGHI S., *Immagini per la memoria: il cinema come fonte storico-educativa*, in P. Malavasi, S. Polenghi, P.C. Rivoltella (a cura di), *Cinema, pratiche formative, educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- *Film as a source for historical enquiry in education. Research methods and a case study: film adaptations of Pinocchio and their reception in Italy*, «Educació i Historia», n. 31, 2018, pp. 89-111.
- PRAVADELLI V., *Le donne del cinema. Dive, registe, spettatrici*, Laterza, Roma 2014.
- SMELIK A., *And the Mirror Cracked: Feminist Cinema and Film Theory*, Palgrave Macmillan, New York 1998.
- TOGNOLOTTI C., *Nuvole in viaggio. Percorsi al femminile nel cinema on the road*, in S. Ulivieri, R. Pace (a cura di), *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- ULIVIERI S. (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- *Donne, narrazione di sé e autoriconoscimento*, in S. Ulivieri (a cura di), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, ETS Edizioni, Pisa 2019.

## **Filmografia**

- ALMODÓVAR P., *Tutto su mia madre*, El Deseo, Madrid 2000.  
BOLLAÍN I., *Ti do i miei occhi*, La Iguana – Alta films, Spagna 2003.  
GAVRON S., *Suffragette*, Century Fox, Los Angeles 2015.  
HORMANN S., *Fiore del deserto*, Desert Flower Filmproductions, Germania 2009.  
KAPLAN J., *Sotto accusa*, Paramount Pictures, USA – Canada, 1988.  
KAUFFMAN M., MORRIS H.J., *Grance & Frankie*, Netflix, USA 2015-2021.  
MELFI T., *Il diritto di contare*, Chernin Entertainment, USA 2016.  
MULLAN P., *Magdalene*, Momentum Pictures, Regno Unito 2002  
RIDLEY S., *Thelma e Louise*, Pathé Entertainment, USA 1991.  
SPIELBERG S., *Il colore viola*, Warner Bros, USA 1985.

## L'educazione alla pace attraverso i libri di testo per la scuola primaria negli ultimi 20 anni

VALENTINA GUERRINI\*

**RIASSUNTO:** Il presente contributo rappresenta un'occasione di riflessione sul tema dell'educazione alla pace attraverso alcuni libri di testo attualmente in uso nella scuola primaria. La scuola riveste un ruolo centrale nei processi di educazione formale degli individui e, nonostante le molteplici risorse didattiche online e non di cui possono usufruire bambini ed i giovani, il libro di testo rimane centrale negli anni della scuola primaria.

Per questo, analizzare se e come viene proposto un tema così importante come l'educazione alla pace, può rappresentare uno stimolo ed una risorsa per gli/le insegnanti e per coloro che a vario titolo lavorano nella formazione in questa fascia di età.

**PAROLE CHIAVE:** scuola primaria, libri di testo, educazione alla pace, guerra, insegnanti.

**ABSTRACT:** This paper provides an opportunity to reflect on the topic of peace education through some textbooks currently in use in primary school. School play a central role in the formal education processes of individuals, and despite the many online and offline educational resources available to children and youth, the textbook remains central in the primary school years.

Therefore, analyzing whether and how such an important topic as peace education is offered can be a stimulus and a resource for

---

\* Università degli Studi di Sassari, Dipartimento di Storia, Scienze dell'uomo e della Formazione.

teachers and those who in various capacities work in education in this age group.

KEY-WORDS: primary school, textbooks, education for peace, war, teachers.

### **1. L'educazione alla pace come educazione al rispetto e alla convivenza democratica a partire dalla scuola**

La pace e la guerra hanno caratterizzato la condizione umana sin dalle prime forme di civiltà. Oggi, in un'epoca contrassegnata da una molteplicità di conflitti di varia natura (etnica, culturale, economica, politica...), in cui sembra che forme di indifferenza e di odio verso l'altro prevalgano sul senso di appartenenza comune e di coesione sociale, prendere in considerazione, dal punto di vista della ricerca pedagogica, tematiche come il conflitto e l'educazione alla pace a partire dall'infanzia diventa un dovere etico ed intellettuale.

L'educazione alla pace è un ambito di studio interdisciplinare che si è sviluppato in tutti i continenti, in particolare dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale (Bajaj, Hantzopoulos, 2016).

Betty Reardon (2015), pioniera nel settore dell'educazione alla pace, ha sottolineato la necessità di “insegnare la pace e insegnare per la pace”. In altri termini, l'educazione alla pace richiede “la trasmissione di conoscenze sui requisiti, gli ostacoli e le possibilità di raggiungere e mantenere la pace; la formazione di competenze e lo sviluppo di capacità riflessive e partecipative per l'applicazione delle conoscenze al fine di superare i problemi e realizzare le possibilità<sup>1</sup>” (Reardon, Snauwaert, 2015, p. 99).

In particolare, in questo contributo, l'attenzione è focalizzata sul ruolo dei libri di testo rivolti alla scuola primaria nell'affrontare tematiche così complesse come la guerra e la pace.

L'educazione alla convivenza democratica e pacifica tra le persone è intrinsecamente e inevitabilmente connessa al ruolo della scuola (Cambi, 2021; Mortari, 2008; Santerini, 2010, 2017; Tarozzi Torres, 2016). Al centro della scuola ci sono persone che devono crescere e

---

<sup>1</sup> La traduzione è dell'Autrice.

“imparare a vivere” in armonia, in un mondo in continuo e rapido cambiamento.

Nel corso degli anni le società sono state lacerate da violenze e conflitti, disuguaglianze e tensioni che, oggi più che mai, stanno causando condizioni di povertà e sottosviluppo in molte parti del mondo.

Miseria, fame, guerre, traffici di armi, migrazioni, terrorismo, cambiamento climatico, devastazioni ambientali, persecuzioni, disoccupazione, sfruttamento, violenza, razzismo e xenofobia non danno pace a centinaia di milioni di persone. Tutto questo alimenta le contrapposizioni, la conflittualità, la chiusura, l'esclusione e la violenza: educare al dialogo, all'interscambio, alla collaborazione e alla cooperazione reciproca sin dall'infanzia, appare una soluzione indispensabile da attuare a partire dalla scuola (Cambi, 2006).

L'educazione alla pace rimane un concetto complesso che implica fenomeni di natura processuale e che richiedono tempi lunghi e impegno costante e sinergico a livello formale, non formale e informale (Moliterni, 2017).

La “pedagogia della pace” è un sapere dai contorni ancora sfumati e dall'epistemologia incerta, non esiste ancora una disciplina con pratiche e teorie sedimentate (Baukloh, Panerai, 2013) nonostante in passato il tema sia stato affrontato da grandi nomi della pedagogia come Montessori, Dolci, Don Milani.

La pace, come idea complessa, rimanda ad una serie di azioni, elementi e processi che interagiscono tra loro in maniera dinamica, trasformandosi continuamente, in modo spesso imprevedibile ma mantenendo una propria identità: l'idea di pace richiede l'accettazione della pluralità e rifiuta, al contrario, la sopraffazione, l'umiliazione, la soppressione della diversità (Aiello, 2010).

La “pace” è un concetto che è stato prevalentemente definito in negativo, ovvero a partire dal suo più forte opposto – la guerra appunto – della quale essa non sarebbe altro che un intervallo più o meno lungo.

In realtà, la pace è qualcosa in più che assenza di guerra, bensì è “un ordine sociale e internazionale nel quale tutti i diritti umani possano essere pienamente realizzati per tutti gli uomini e tutte le donne” (Dichiarazione Universale dei diritti umani, art. 28).

Il concetto di pace positiva include varie dimensioni, significati e definizioni. Riconoscerlo consente a ciascuno di comprendere in ogni

momento quale possa essere il suo personale contributo alla ricerca e alla costruzione della pace. La pace è dunque un modo di vivere insieme agli altri, nel rispetto della dignità e dei diritti umani di ciascuno, in armonia con la natura, gli animali e l'ambiente che ci circonda.

Pace significa realizzare le condizioni per garantire a tutte le persone giustizia, equità e diritti, in questo senso la formazione assume un ruolo imprescindibile.

Nel 1945, a conclusione del secondo conflitto mondiale, anche l'UNESCO aveva indicato come obiettivo primario lo sviluppo di politiche formative per l'educazione alla pace, nel convincimento che se la guerra nasce nella mente degli uomini è nella mente degli uomini che devono essere edificate le difese della pace.

La costruzione e la difesa della pace è un processo che nasce nella mente delle persone, sono proprio gli esseri umani che rendono l'educazione un'educazione per, in e con la pace (Guetta, 2014, p. 15).

La pace, come l'educazione, è, però, una conquista dall'equilibrio instabile e che pertanto deve essere oggetto di impegno continuo e sistematico, che deve ispirare e nutrire le prassi e gli apporti delle varie scienze in forma interdisciplinare e transdisciplinare, avendo come riferimento i valori comuni della civiltà, dell'equità e del reciproco rispetto a livello universale (Moliterni, 2016).

L'elaborazione pedagogica, dovendo misurarsi con le resistenze sociali e politiche, culturali e ideologiche, personali e religiose, richiede un processo di conoscenza e di reciproca comprensione che permetta di rielaborare pregiudizi e stereotipi i nei riguardi di culture e popoli dalle differenti caratterizzazioni (Moliterni, 2016). Appare evidente come l'educazione alla pace implichi inevitabilmente l'educazione all'incontro verso l'altro percepito come diverso da me ma portatore degli stessi diritti.

La scuola ha anche il compito di educare le giovani generazioni ai valori democratici della convivenza, del rispetto, del dialogo, della gestione del conflitto, in altre parole alla "cultura della pace". Gli/le insegnanti sono i principali protagonisti che agiscono nella quotidianità della vita scolastica utilizzando vari strumenti e risorse didattiche, tra cui un ruolo centrale rimane quello del libro di testo.



## **2. La valenza formativa dei libri di testo come strumenti per educare alla pace**

La scuola, in particolare nell'ultimo decennio, è stata contrassegnata da episodi anomali e brutali che dimostrano che anche lì il virus dell'intolleranza e della violenza è entrato (Ulivieri, 2017). Al di là di quello che accade nel mondo, in particolare negli Stati Uniti dove troppo spesso giovani armati entrano nelle scuole per compiere uccisioni di compagni e insegnanti, in Italia sono sempre in aumento (Istat, 2020) episodi di bullismo, cyberbullismo, ragazzi e ragazze vittime di varie forme di emarginazione e violenza perché ritenuti "diversi" per genere o etnia, studenti disabili fatti oggetto di maltrattamenti, ragazze vittime di violenza sessuale di gruppo da parte dei compagni di classe, forme diverse e diffuse di prevaricazione anche ai danni dei docenti e dirigenti da parte dei genitori, fino alla crudeltà aggiuntiva di diffondere gli episodi in rete (Burgio, 2017).

Nella pluralità di risorse didattiche che la scuola ha a disposizione oggi, il libro di testo continua a rivestire un ruolo centrale nella didattica e nell'accesso al diritto allo studio per gli studenti e viene definito dal MIUR come «lo strumento didattico ancora oggi più utilizzato mediante il quale gli studenti realizzano il loro percorso di conoscenza e di apprendimento» (2017). Esso rappresenta il principale luogo di incontro tra le competenze del docente e le aspettative dello studente, il canale preferenziale su cui si attiva la comunicazione didattica. Il libro di testo è uno strumento prezioso al servizio della flessibilità nell'organizzazione dei percorsi didattici che deve essere adattabile alle diverse esigenze, integrato e arricchito da altri testi e pubblicazioni, nonché da strumenti didattici alternativi. Il libro di testo è dunque uno strumento centrale, ma non esclusivo nella didattica italiana, da una parte dovrebbe dare voce ai bisogni formativi della realtà contemporanea e, dall'altra dovrebbe andare oltre, nel senso di promuovere modelli educativi positivi di riferimento che possano combattere le disuguaglianze sociali esistenti e promuovere forme di inclusione sociale.

Ricerche condotte in ambito internazionale, sul rapporto tra educazione alla pace e libri di testo per la scuola primaria, confermano la centralità formativa del testo, e, conseguentemente le potenzialità che esso assume come strumento per educare alla pace e al senso di solidarietà (Baltork, Mansoori, Azaal, 2018).

Inoltre, secondo alcuni studiosi (Ide, Kirchheimer, Bentreovato, 2018), i libri di testo scolastici rappresentano preziosi strumenti per comprendere alcune dinamiche sociali poiché sono indicatori del sapere politico dominante in una determinata società. Secondariamente, i libri di testo raggiungono un vasto pubblico poiché sono utilizzati come letture quasi obbligatorie per i giovani. Essi sono i primi - e spesso gli unici - libri su questioni sociali, politiche ed economiche che le persone leggono nel corso della loro vita (Ide, Kirchheimer, Bentreovato, 2018).

In sintonia con gli obiettivi dello sviluppo sostenibile ONU Agenda 2030, in particolare, l'obiettivo 16 "Pace giustizia e istituzioni solide" e l'obiettivo 10 "Ridurre le disuguaglianze", anche la scuola e conseguentemente le risorse didattiche utilizzate, dovrebbero lavorare in questa direzione.

Il libro rappresenta un legame con la scuola, un collante con l'intera classe e consente un percorso formativo graduale e progressivo, sperimentato dagli autori stessi dei testi (Conti, 2019). Esso, insieme con l'insegnamento, rappresenta per gli studenti di tutte le età il veicolo principale di conoscenza e si dimostra quindi uno strumento fondamentale per lo studio. È uno strumento pensato appositamente per offrire una sintesi interpretativa della conoscenza di una determinata materia e permetterne lo studio. (Conti, 2019), Per questi motivi, chi lavora nel mondo della scuola dovrebbe essere in grado di analizzare e scegliere accuratamente i libri di testo, poiché i messaggi che veicolano non sono neutri ma contengono una visione del mondo, degli uomini, delle donne e delle relazioni tra i popoli, tra i generi e tra le generazioni.

### **3. Una ricerca sui libri di testo della scuola primaria**

La ricerca realizzata si è focalizzata sui libri di testo (sia libri di lettura che sussidiari) della scuola primaria. L'obiettivo è stato quello di esplorare come, tematiche così importanti e attuali come il tema della guerra e dell'educazione alla pace, fossero affrontate attraverso alcuni testi in uso nella scuola primaria negli ultimi venti anni. I libri di testo sono strumenti quotidianamente nelle mani di docenti e studenti e offrono gli spunti di riflessione e di attività per la classe, per questi motivi, gli argomenti che vengono affrontati e le modalità

(linguaggio, immagini, attività collaterali) con cui vengono utilizzati, rappresentano informazioni essenziali per ricostruire lo stato dell'arte sul tema dell'educazione alla pace nella scuola primaria oggi in Italia.

Sono state esaminate sei case editrici: Giunti, Fabbri, Pearson, Cetem, Raffaello, Gulliver, tra quelle maggiormente in uso oggi nella scuola primaria. Innanzitutto la prima suddivisione è tra libri di lettura e sussidiari, attualmente denominati libri delle discipline.

Nel primo caso, nei libri di lettura, troviamo letture di vario tipo: descrittivo, informativo, riflessivo, narrativo, fantastico, poetico, volte a sviluppare capacità linguistiche, semantiche e sintattiche nonché promuovere sensibilizzazione verso alcune tematiche legate al dialogo, al rispetto verso gli altri, al tema dei diritti e dell'inclusione e sono volte ad aprire piste di dibattito e di lavoro in classe. Nel secondo caso, ossia nei libri delle discipline, è all'interno della storia che viene trattato il tema della guerra come evento che ha caratterizzato il passato di molte civiltà.

I libri più interessanti, ossia che presentano una maggiore ricchezza di contenuti sul tema della pace, sono quelli rivolti al secondo ciclo, dalla classe terza alla quale quinta.

Innanzitutto, ciò che colpisce è la scarsa presenza di letture focalizzate sulle tematiche della pace e della guerra come questioni mondiali. Nella quasi totalità dei casi, la pace non è affrontata in questo senso ma è ricondotta ai temi del rispetto per l'altro, dei litigi e del fare pace tra bambini, del rispetto verso le differenze soprattutto in ambito etnico-culturale. Per quanto riguarda la guerra invece, è raramente presente nei testi di lettura ed è descritta come male per il mondo e per gli uomini.

Solitamente, tali tematiche sono accompagnate da domande stimolo di riflessione e spetta poi al/alla docente in classe continuare l'attività ed estendere la riflessione per trarne un messaggio educativo. Il testo che presenta maggiori stimoli da questo punto di vista, è un testo edito dalla casa editrice Raffaello, dal titolo *Tutto Pepe*, rivolto alla classe quinta, dove sono dedicate varie pagine al tema dell'educazione ai diritti e alla pace. Vi sono un paio di pagine focalizzate sulle tradizioni nel mondo, dove emerge la diversità e la relatività culturale per cui ogni Paese ha norme di comportamento diverse considerate valide all'interno di uno specifico contesto, segue un brano dedicato alla salute del mondo, sia in riferimento

all'inquinamento del pianeta, sia al tema della pace. Infatti, quando il bambino chiede come sta il cuore, il mondo così risponde:

Ecco forse sta lì il mio male peggiore, il mio cuore è stanco, stanco di sopportare l'ingratitudine degli uomini: io ho messo loro a disposizione terre ricche di frutti, campi da coltivare, mari in cui bagnarsi, tanti fratelli insieme a cui camminare, ridere, amare, fare festa loro cosa fanno? Si fanno la guerra uno con l'altro, uccidono, torturano, si chiudono nel loro egoismo e sono sempre più infelici, per questo il mio cuore è stanco ed ha voglia di fermarsi! (Tutto pepe, 2013, p. 67).

Il brano si chiude con le parole del bambino che risponde:

Io so come salvarti, vedi non sono ancora un uomo, sono un bambino e ti prometto che tutti noi bambini cresceremo in modo diverso (Ibidem).

Nel testo è racchiuso il messaggio e la speranza che sarà proprio l'autenticità dei più piccoli a salvare il mondo. Il brano è corredato da un'immagine di mani di bambini, una sopra l'altra come per costruire qualcosa, di diversi colori della pelle e con una domanda aperta in cui si chiede che cosa rappresenti simbolicamente questa foto. È chiaro l'intento di apertura alla riflessione sulla guerra come male del mondo e su quali possano essere le possibili soluzioni.

Sempre nello stesso testo, sono presenti due poesie che, come è sottolineato a margine del testo, rappresentano occasioni di riflessione sulla condizione dell'uomo, della vita, del mondo che ci circonda. A questo proposito è presente una poesia dal titolo *Io sono tutti gli uomini* di J. Carrera Andrade dove le domande di riflessione spingono a pensare su cosa significhi essere "tutti gli uomini dell'universo" e sentirsi uguale ad ogni altro uomo ed un'altra poesia intitolata *Siate il meglio* dove l'obiettivo è trasmettere il messaggio di essere il meglio di qualunque cosa siate.

Lo stesso testo propone una lettura sulla vita e sul pensiero di Mohandas Karamchand Gandhi, sottolineando la peculiarità della tecnica della non violenza e la vittoria degli oppressi e degli oppressori quando si libereranno dal loro egoismo (Ceccarelli, 2014, pp.156-157).

Infine il volume dedica due pagine dal titolo *La pace comincia nelle nostre case*, in cui, viene riportato un passo di Madre Teresa di Calcutta dove si sottolinea proprio il fatto che per costruire la pace nel mondo occorra partire dalla realtà più vicina a noi, e quindi, amare e rispettare i familiari e gli amici di ogni giorno.

Tali pagine fanno parte della sezione relativa all'educazione alla cittadinanza attualmente trasformata in educazione civica.

L'attività si conclude con una poesia dal titolo *Facciamo la pace*:

*Ecco, guarda, la pace si fa così:  
metti un mucchio di terra qui  
pi ci pianti un bel bastone,  
gambe e braccia di cartone,  
con un po' di cartapesta  
ecco fatta anche la testa  
io le dono il mio cappello  
un bracciale e anche il mantello  
io lo vesto con la carta  
E la gonna di zia Marta  
Io le metto in mano un fiore  
e un bel pugno di colore  
io ho un gran cuore che batte  
.... E così la pace è fatta!  
Secondo me manca qualcosa:  
un cartello grande e rosa,  
lo attacchiamo qui davanti  
per gridare a tutti quanti  
gli abitanti della terra  
VIVA LA PACE ABBASSO LA GUERRA!*

Spesso è proprio la poesia o la filastrocca ad essere utilizzata per affrontare il tema dell'educazione alla pace, nella maggior parte dei casi si tratta di situazioni di vita quotidiana dei bambini e delle bambine.

È il caso del testo "Progetto Verde" della casa editrice Raffaello, dove è presente una poesia dal titolo *Facciamo pace*, tratta dal libro "Albero Alberto aveva una foglia", di Roberto Piumini.

*Facciamo pace*

*Bambino nascosto  
In mezzo al bosco,  
non fare il broncio  
dietro quel tronco,  
dimmi qualcosa,  
fammi un sorriso,  
sfiorami in faccia  
con i tuoi ricci,  
facciamo pace  
basta bisticci,  
vieni a giocare,  
vieni a cantare,  
bambino nascosto in mezzo al bosco.*

Alcune domande di riflessione spingono poi il lettore a individuare le parole usate dall'autore per cercare di "fare la pace" e viene chiesto come all'alunno/a fa a fare pace con un compagno o una compagna e con i genitori.

Altre filastrocche presenti in altri testi sono focalizzate sulla fraternità e sull'amicizia e il senso della pace è rappresentato dal fare la pace con un compagno o una compagna in caso di litigio.

Per litigare e fare la pace

*Ti prendo, ti stringo, ti tengo.  
Ti graffio, ti strappo, ti gratto.  
Ti picchio, ti rompo, ti stendo.  
Ti spacco, ti storto, ti batto.  
Ma dopo facciamo la pace.  
Ti dono la mia caramella  
Perché fare la lotta mi piace  
Però la pace è più bella  
(R. PIUMINI, B. TOGNOLINI, *Rimelandia. Il giardino delle  
filastrocche*, Mondadori).*

In altri testi, anziché poesie sono riportati dei testi di lettura, il cui messaggio è sempre un richiamo al senso di fraternità ed amicizia tra

coetanei. È il caso di un brano riportante l'amicizia tra due amiche di penna, una israeliana e una palestinese che vive in un campo profughi. In questo caso, dai loro racconti di vita emerge lo sfondo della guerra ma appena accennata, come fosse un tabù di cui tacere:

Guardando sulla cartina, ho scoperto che abiti soltanto a 15 chilometri da casa mia. Purtroppo mi è impossibile venirti a trovare laggiù; perché dicono tutti che è troppo pericoloso. Scrivimi. Voglio sapere chi sei". *Tutto Pepe*, p. 163)

L'amica risponde:

Mi chiamo Mervet, sono una ragazza intelligente, carina e volenterosa. Non odio nessuno. Amo la gente. Ma più di ogni altra cosa, voglio vivere libera nel mio paese come te. A parte la mia famiglia nessuno sa che ti scrivo. Se le mie compagne di scuola lo venissero a sapere, sicuramente ce l'avrebbero con me perché ho un'amica ebrea. Da noi qui a Dheisheh, la vita è molto dura, ma io sono molto felice in famiglia" (*Ibidem*).

Appare evidente come i brevi brani di lettura riportati nei libri di testo lancino dei messaggi profondi e importanti che poi necessitano di essere affrontati e approfonditi in classe dalle insegnanti.

Più spesso sono presenti letture con l'obiettivo di educare all'interculturalità, al rispetto e al dialogo verso l'altro al di là delle differenze etniche, linguistiche e culturali. Ad esempio è il caso del testo *La valigia dei sogni*, rivolto ad una classe terza, dove intitolando una pagina *Mondo a colori* viene riportata una filastrocca mirata a far riflettere sulle differenze etniche:

*Mondo a colori*

*È un po' di tempo che la mia scuola  
È colorata come un'aiuola;  
non ci sono fiori, neppure giardini, ma solo i visi dei bambini  
che da vicino o d molto lontano  
son qui venuti a tenersi per mano.*

*C'è uno rosso, lenticchie sul viso,  
che ogni tanto rivolge un sorriso*

*ad un bambino un pochino sdentato  
con pelle scura, color cioccolato.*

*Poco più in là, in un angolino,  
leggono una bambina e un bambino;  
lei: pelle ambrata, un nero caschetto;  
lui: occhi a mandorla, giallino il visetto.*

*Cina, Marocco, Polonia, Albania,  
Brasile, Messico, Italia, Ungheria;  
veniamo da più di una cultura,  
piccola ONU in miniatura.*

*A scuola impariamo a star insieme,  
a rispettarci a volerci bene.  
C'è chi sorride, chi ci fa un pianto...  
...però noi siamo bambini soltanto*

Infine, vi è un libro di testo (*Un mondo di parole*) che presenta una poesia che inneggia alla fine della guerra

*Non più guerra:*

*Ci sarà un fucile arrugginito sul muro, cara.  
Le rigature interne si arricceranno in piccole  
squame di ruggine,  
un ragno farà un nido di fili d'argento  
nell'angolo più oscuro e più caldo.*

*Il grilletto e l'alzo anch'essi arrugginiranno.  
E nessuna mano pulirà il fucile:  
rimarrà appeso al muro.*

*Indici e pollici lo indicheranno distratti,  
come a caso.  
Se ne parlerà tra le cose mezzo dimenticate,  
che si desidera siano dimenticate.*



*Diranno al ragno:  
continua stai facendo un buon lavoro.*  
(Carl Sandburg)

Dall'analisi dei libri delle discipline, emerge invece una descrizione della guerra come un fatto abbastanza ordinario, come narrazione di un evento in modo pressoché neutrale, senza nessuna riflessione critica sulle cause e sulle conseguenze per uomini, donne e bambini.

Così, ad esempio, gli Assiri sono descritti come “popolo guerriero” che “riuscirono a conquistare la Mesopotamia terrorizzando la popolazione. Nessun Assiro faceva il contadino o l'artigiano, questi lavori erano lasciati ai prigionieri. La guerra è l'unica attività che giudicavano importante. Per questo fondarono una città, Asur, dedicata al dio della guerra e della vendetta (“Meraviglie”, p. 15).

Un altro sussidiario dedica alcune pagine alle guerre persiane (*Il Mondo nello zaino*, pp. 24-26) ed alle guerre puniche (pp. 61-62) in maniera acritica e descrittiva, poi segue una pagina di riflessione intitolata “Guerra e pace” sulla Costituzione italiana, in particolare sull'articolo 11. Anche in questo caso vi è una proposta di riflessione su quali situazioni a scuola, a casa, con gli amici siano caratterizzate dal conflitto e su quali possano essere i comportamenti che aiutano a vivere in pace.

## **Conclusioni**

Da questa analisi, seppur limitata ad alcune case editrici e ad alcuni libri di testo, emerge la complessità e la difficoltà nell'affrontare il tema dell'educazione alla pace attraverso i testi scolastici. Il tema viene semplificato e riportato alla dimensione quotidiana degli alunni e delle alunne, talvolta eccessivamente, fino a ridursi ad un vademecum di consigli da seguire per realizzare la pace. L'educazione alla pace è spesso affrontata nelle pagine dedicate all'educazione alla cittadinanza, trasformata negli ultimi anni in educazione civica, mentre dovrebbe divenire un elemento trasversale che accomuna tutte le discipline.

Ancora più critica appare la situazione da un punto di vista della storia, dove le guerre vengono descritte come semplici narrazioni di

eventi, trascurando le conseguenze per la comunità. Inoltre, gli attuali programmi per la scuola primaria, non permettono, almeno per quanto riguarda la storia, di affrontare questioni emergenti della realtà contemporanea.

Per quanto concerne gli effetti dei libri di testo sugli studenti, diversi studi, in ambito internazionale, hanno dimostrato l'impatto, a lungo termine, dell'istruzione e dei libri di testo scolastici sulla visione politica del mondo dei giovani (Ide, Detges, Leimeister, 2017).

Occorre che la ricerca pedagogica continui ad indagare sui libri di testo per comprendere il ruolo che i materiali didattici possono avere nel facilitare la pace o nel legittimare i conflitti violenti (Grever, van del Vlies, 2017).

Il ruolo degli/le insegnanti si rivela strategico e insostituibile per affrontare e integrare le tematiche proposte dai libri di testo ed eventualmente inserire questioni e riflessioni più attuali che ancora non trovano spazio nell'editoria scolastica.

### Riferimenti bibliografici

- AIELLO A.R., *Educare alla pace, educazione alle relazioni: due sfide interconnesse* in A. R. Aiello (a cura di), *Nel mondo con gli altri. Il cammino impervio dell'educazione alla pace*, CESV, Messina 2010, pp. 55-76.
- BAJAJ M., HANTZOPOULOS M., *Peace Education. International Perspectives*, Bloomsbury, London 2016.
- BALTORK M. A., MANSOORI S., AZAAL Y., *Content analysis of peace education as one component of global citizenship education in elementary textbooks*, «International Journal of Educational and Psychological Researchers», 1, 2015, pp. 28-35.
- BAUKLOH A.C., PANERAI A., *A scuola di nonviolenza*, edizioni junior, Parma 2013.
- BURGIO G., *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*, Mimesi, Milano 2017.
- CAMBI F., *Incontro e dialogo*, Carocci, Roma 2006.
- \_\_\_\_\_, *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*, Studium Universale, Roma 2021.
- CONTI M., *Il libro scolastico in Italia. Dalla ricostruzione all'era di-*

gitale, Editrice Bibliografica, Milano 2019.

GREVER M., VAN DER VLIES T., *Why National Narratives Are Perpetuated: A Literature Review on New Insights from History Textbook Research*, «London Review of Education» 15, 2, 2017, pp.86-301.

GUETTA S., *Educare ad un mondo futuro. Alleanze interculturali, dialoghi interreligiosi e sviluppo della cultura di pace*, FrancoAngeli, Milano 2016.

IDE T., DETGES A., LEIMEISTER T., *Securitization through the Schoolbook? On Facilitating Conditions for and Audience Dispositions Towards the Securitization of Climate Change*, «Journal of International Relations and Development online ahead of print», 2017.

IDE T., KIRCHHEIMER J., BENTROVATO D., *School textbooks, peace and conflict: an introduction*, «Global Change, Peace & Security», 30, 2018, pp. 287-294.

LUM J., *Peace Education. Past, present and future*, Routledge, London 2021.

MOLITERNI P., *Educazione alla pace e alla cittadinanza e cultura inclusiva*, «Annali online della didattica e della formazione docente», vol. 8, n. 12, 2017, pp. 205-217.

MORTARI L., *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano 2008.

REARDON B.A., SNAUWAERT B.T., *Betty A. Reardon: A Pioneer in Education for Peace and Human Rights*, Springer, Berlin 2015.

SANTERINI M., *La scuola della cittadinanza*, Laterza Roma-Bari 2010.

— *Da stranieri a cittadini*, Mondadori, Milano 2017.

TAROZZI M., TORRES C.A., *Global Citizenship Education: Education and the Crisis of Multiculturalism. Comparative Perspectives*, Bloombury, London 2016.

ULIVIERI S., *Vivere l'educazione in un'epoca di crisi della democrazia e di emergenze sociali e culturali* in S. ULIVIERI (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, PensaMultimedia, Lecce 2018, pp. XIII-XXII.

## Sitografia

ISTAT, [https://www.istat.it/it/files/2020/06/Istat\\_Memoria-scritta\\_Violenza-tra-minori\\_1-giugno-2020.pdf](https://www.istat.it/it/files/2020/06/Istat_Memoria-scritta_Violenza-tra-minori_1-giugno-2020.pdf) [ultima consultazione: 15/05/2022].

MIUR, <https://www.miur.gov.it/libri-di-testo> [ultima consultazione: 14/05/2022].

ONU, <https://unric.org/it/agenda-2030/> [ultima consultazione: 02/05/2022].

UNESCO <https://www.unesco.it/it/News/Detail/1280> [ultima consultazione: 14/05/2022].

## Libri di testo consultati

BELLAGAMBA I., CECCARELLI P. *Tutto Pepe*, Gruppo Editoriale Raffaello.

— *Progetto Verde verde*, Gruppo Editoriale Raffaello.

BIANCOFIORE E., BINARETTI L., CALZI A., *Imparo facile*, Cetem.

BONCI L., CARAI M., CASPANI M.N., RIBOLDI L., *Sai Perché*, Pearson.

CAPRINI T., CORDINI L., MARENZI C., GALLI E., *Nel giardino scopro*, Giunti.

FIORIN F., GUZZO B., GUZZO E., LUISE L., *La valigia dei sogni*, Fabbri Editori.

FONTANESI D., FRANCHI A., GALLI E., PROVITERA C., *Meraviglie*, Giunti.

PECCIANI M.C., *Tutti in bici*, Giunti.

— *Il mondo nello zaino*, Giunti.

— *Un mondo di parole*, Gulliver.

— *Focus più*, Cetem.

## R-esistere in silenzio.

L'arte come voce delle donne afgane

ALESSANDRA ALTAMURA\*

**RIASSUNTO:** Nel corso degli ultimi mesi, in seguito ad alcuni eventi terribilmente significativi, la parola “guerra” è tornata prepotentemente alla ribalta e ha interrogato, nuovamente, la riflessione pedagogica per individuare possibili strategie e/o strumenti di pace di fronte a tanta violenza dilagante. Il presente contributo propone una riflessione sul rapporto tra donne, arte e guerra e individua, proprio nel binomio donne/artiste in contesti di guerra, la possibilità di rintracciare sentieri di pace per reinventare l'umanità.

**PAROLE CHIAVE:** Guerra, donne, arte, pace.

**ABSTRACT:** In the last months, following some terribly significant events, the word “war” has come back to the fore and has again questioned pedagogical reflection to identify possible strategies and/or instruments for peace in front of so much unrestrained violence. This contribution proposes a reflection on the relationship between women, art and war and identifies, precisely in the binomial women/artists in war contexts, the possibility of tracing paths of peace to reinvent humanity.

**KEY-WORDS:** War, women, art, peace.

---

\* Università degli Studi di Foggia, Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione.

## 1. Sulla guerra. “Di queste case non è rimasto che qualche brandello di muro...”<sup>1</sup>

«La guerra [...] infrange tutte le barriere  
[...] abbatte quanto trova sulla sua strada  
con una rabbia cieca,  
come se dopo di essa  
non dovesse più esservi avvenire e pace [...]».  
Sigmund Freud, *Considerazioni attuali sulla guerra e la morte*

Guerra. Una parola che, sebbene non abbia mai lasciato i racconti della nostra epoca, è tornata a riecheggiare nella quotidianità di ciascuno/a prima il 15 agosto 2021 – giorno della conquista di Kabul da parte dei talebani – e poi il 24 febbraio 2022 – scoppio della crisi Russia-Ucraina – risuonando incessantemente nelle nostre case, nei luoghi abitati e frequentati, mostrando, ancora una volta, il volto oscuro dell’umanità, artefice di una miriade di eventi terrificanti. Bambini e bambine, spesso inconsapevoli, in fuga dai propri affetti, dalle proprie case, dalla loro quotidianità di piccoli esseri umani; uomini e donne disperati, travolti dagli effetti nefasti di un’ostilità che ha perso la via del dialogo, dell’incontro; case e ospedali (luoghi di cuore e di cure) distrutti.

La guerra, fenomeno umano e, dunque, conoscibile, accessibile all’indagine del pensiero (Montessori, 1949/2004), oggi, ancora, rappresenta per molti/e l’unica possibilità, una scelta inevitabile, non curanti delle conseguenze deleterie, e spesso fatali, a cui, automaticamente, vengono condannate intere popolazioni.

E se gli uomini sono spesso assoldati per imbracciare le armi – impedendo loro qualsiasi forma di sottrazione – le donne (bambine, ragazze, adulte) diventano *prede di guerra*, oggetto di violenze di genere di ogni tipo, dalla negazione dei diritti umani essenziali agli stupri.

Il corpo femminile diviene, metaforicamente, la città, la nazione, il popolo da conquistare. Attraverso la sottomissione, l’umiliazione e

---

<sup>1</sup> La citazione è l’incipit della nota poesia di Giuseppe Ungaretti, *San Martino del Carso*, composta nel 1916. Nel componimento, il poeta, attraverso l’utilizzo dell’analogia, crea uno strettissimo parallelismo fra la distruzione del paese di San Martino, ridotto a un cumulo di macerie, e la distruzione del proprio cuore, devastato dagli orrori della guerra e dalle perdite subite.

l'appropriazione di quei corpi, il soldato (e l'esercito dietro di lui, con tutto il sistema di potere che incarna in quel preciso momento) intende affermare la propria superiorità, il tentativo di conquista del suo obiettivo. In contesti di guerra, spesso, il corpo della donna diviene bersaglio di pratiche disumanizzanti; territorio simbolico di un attraversamento che, nella violenza sessuale, rende tangibile il superamento di un confine (Sugamele, 2017). Lo stupro, dunque, viene intenzionalmente utilizzato come arma di guerra per colpire "indirettamente" il fronte avversario.

Lo sguardo, allora, si volge ai conflitti degli anni Novanta – al Rwanda, alla Somalia, all'Afghanistan, alla Siria, all'Iraq, alla Sierra Leone, ecc. – e di questi ultimi mesi, scenario di tali atti brutali che, oltre a essere stati considerati veri e propri crimini di guerra, si configurano come espressione di una relazione di potere uomo-donna che continua a imprigionare le donne, a renderle oggetti e non soggetti di diritto, a trasformarle in schiave oppure a renderle "semplici" vittime (Nardocci, 2022).

La violenza – scrive a tal proposito Simonetta Ulivieri (2014) – nasce dal controllo sociale delle donne ed esprime la necessità di potere e di dominio del maschio che riduce l'alterità a "cosa" di cui disporre (cfr. anche Musi, 2014).

Questo sistema di potere è amplificato in zone di guerra che, ormai da oltre quarant'anni, non vivono la pace e in cui il protrarsi della violenza, diffusa e generalizzata, mina lo sviluppo delle città, aumenta i livelli di povertà e indebolisce i tentativi di ripresa rendendo ancor più vulnerabili (Lopez, 2018) coloro che, abitualmente, già vivono una condizione di subalternità.

Tra questi paesi c'è l'Afghanistan, e alcune parti di esso, tra cui la capitale – Kabul –, vivono immerse, da decenni, ogni giorno, nella violenza.

A farne le spese, in modo particolare con la salita al potere da parte dei talebani, sono, ancora una volta, le donne, costrette a rinunciare ai propri diritti, a nascondersi, a non proferire parola; ad affidare ad altri i loro affetti più cari (i/le figli/e) con la speranza di un futuro diverso dal presente offerto dal paese di origine; a perdere la libertà – e la vita – se oppositive nei confronti di un sistema che intende negare loro spazi di autonomia, aspirazioni di esistenza e non di mera sopravvivenza.

Eppure, in queste “gabbie” di genere dell’universo maschile predominante, c’è ancora chi cerca di costruire una coscienza femminile e di conferirle parola.

C’è ancora chi, con la forza dell’immaginazione, riesce a divenire attrice del suo personale progetto esistenziale, simbolo di un’esser donna che vuole agire sulla realtà e intervenire per migliorarla, senza rimanere a guardare. C’è ancora chi vuole reagire contro l’oppressione e la discriminazione e per farlo sceglie la strada della non-violenza.

Ci sono Shamsia Hassani e Fatimah Hossaini che hanno scelto le vie dell’arte – *street artist* la prima e fotografa la seconda – per denunciare un presente tormentato e immaginare, prefigurare un avvenire migliore.

## **2. L’arte che *germoglia* in contesti di guerra. L’impegno di Shamsia Hassani...**

I linguaggi dell’arte – scrive Francesca Marone (2017; cfr. anche Marone, Moscato & Curci, 2016) – rappresentano, da un punto di vista pedagogico, un’area importante che amplia e arricchisce l’universo narrativo umano, in quanto permettono di veicolare espressioni, sensazioni, significati e vissuti emotivi. In questa direzione, il ricorso alla composizione e realizzazione di opere d’arte si fa veicolo di trasformazione, possibilità di espressione *sul* e *nel* mondo; introduce uno sguardo critico rispetto alla società e diventa aspirazione a comunicare poiché l’artista, nel *dar forma* al suo pensiero, mira a superare la differenza tra ciò che dovrebbe essere e ciò che realmente è, portando alla luce le contraddizioni della realtà esistente, da un lato, e prefigurando scenari inediti, possibili, alternativi, dall’altro. L’opera d’arte, infatti, si estende ben al di là della semplice rappresentazione; essa è sempre un atto, una manifestazione di volontà che squarcia un velo e presentifica, fa essere ciò che non è visibile e contribuisce alla elaborazione di ciò che è (Marone, 2017; Recalcati, 2016).

Shamsia Hassani, in tal senso, attraverso le sue opere, esercita il suo diritto di contestazione, diventa *voce* delle donne che, come lei, vivono in un mondo *uomosessuato* (Collin, 1999) e che, ogni giorno, vengono private dello strumento principale per raccontare la propria identità, per esprimere il loro pensiero: la parola.



Nata a Teheran nel 1988 – da rifugiati afghani originari del Kandahar – nel 2006 si iscrive all'Accademia delle Belle arti di Kabul, dedicandosi da subito all'arte contemporanea. Inizia a dipingere su tela, ma nel 2010, grazie all'incontro con Wayne “Chu” Edwards – artista inglese tra i più noti *graffiti artist* in 3D – scopre la *street art* e rimane affascinata dal potere comunicativo ed evocativo che la contraddistingue. È così che inizia a realizzare graffiti, a *scrivere* – in forma alternativa – e a diffondere messaggi di pace e di speranza sui muri della sua città, pareti anonime e degradate che si prestano a essere *guardate, lette, ascoltate*. Con la sua bomboletta spray, intende raggiungere le persone, rigenerare gli edifici danneggiati dalla guerra e dai bombardamenti come se, metaforicamente, da quel tocco di colore possa rinascere il territorio, la gente che lo abita ma, soprattutto, le donne, ancora invisibili, subordinate a un ordine patriarcale che pare non poter essere sovvertito.

*Art changes people's minds and people change the world* si legge sul suo sito<sup>2</sup> ed è quello il messaggio che cerca di diffondere anche scegliendo le pareti di una città, piuttosto che una tela che sarà poi esposta, probabilmente, all'interno di un museo, di una mostra e che, dunque, resterebbe accessibile a pochi/e. «È molto meglio introdurre la gente all'arte facendogliela incontrare per strada. Non abbiamo gallerie e la gente tende a non visitare le mostre. Allo stesso tempo, posso cambiare l'immagine della città con il colore e magari ricoprire i cattivi ricordi della guerra» ha dichiarato in un'intervista rilasciata a *Los Angeles Times* (Vankin, 2016). La *street art* può raggiungere tutti/e, far riflettere. In questo modo, «[l]'arte non è più [...] confinata nello spazio neutro del White cube (lo spazio vuoto e “neutro” della galleria) ma interagisce con luoghi abitati (naturali o antropizzati) modulandosi in rapporto a essi e trasformandoli, in maniera evidente [...] o quasi impercettibile [...]» (Bargna, 2011, p. 86).

---

<sup>2</sup> <https://www.shamsiahassani.net/> [15 maggio 2022].

Le sue creazioni, forti e immediate, invadono la città, giganteggiano sui muri, richiamano lo sguardo dei/delle passanti, *urlano* parole non dette, occultate, sommerse, taciute. Per queste ragioni, Shamsia è stata definita una rivoluzionaria silente che con le sue armi – bombolette spray e pennelli – cerca di cambiare il mondo giorno dopo



giorno, di risvegliare le coscienze, pur non sentendosi sicura e rischiando di essere aggredita, molestata (più di una volta è stata costretta a interrompere la realizzazione dei suoi murali e a scappare

perché vittima di lanci di sassi, ingiurie, maltrattamenti).

Nonostante questo, porta avanti il suo obiettivo animata da quel coraggio esistenziale che sorregge l'impegno (Bertin, 1968/1995) – umano, politico, sociale, culturale: non sosta mai per più di venti minuti, tratteggia rapida, lascia qualche segno e se ne va, ragion per cui molti dei suoi lavori restano incompiuti. E quando anche tutto questo diventa difficile, rischioso, pur di continuare a esprimersi e di non interrompere la sua rivoluzione silenziosa, prende la sua macchina fotografica e va in giro per la città a scattare foto da diversi angoli, a immortalare muri, edifici e luoghi su cui avrebbe voluto realizzare graffiti.



Stampa le fotografie su larga scala e, su quelle, dipinge, imprime, ancora una volta, i suoi messaggi. Da qui è nato il progetto *Dreaming Graffiti*, serie di opere esposte in molte città, al di là dei confini dell'Afghanistan, segno tangibile di una battaglia non violenta che continua oltre frontiera e che intende sensibilizzare intere nazioni attraverso le narrazioni, le istantanee della sua arte.

I suoi graffiti e murali raccontano un mondo femminile popolato di volti quasi sempre dal capo coperto, privi di bocca e con gli occhi chiusi, eppure determinati e forti, tendenti alla libertà, alla conquista di una voce. È la nuova donna afghana che Hassani spera di veder nascere ed emergere (lì dove nascosta, impaurita, sopraffatta). I suoi murali sono fitti di messaggi scritti nella lingua locale e in ognuno di essi c'è uno strumento musicale che, in modo sottile, sfida i ruoli di genere: non viene utilizzato per allietare o dilettere qualcun altro, ma per esercitare un proprio diritto, per dimostrare di avere una voce che, se non può esprimersi con le parole, viene fuori con la musica e chiede di essere ascoltata, accolta, compresa.

In una lunga intervista rilasciata ad ArtRadar nel 2014<sup>3</sup>, l'artista dichiarò di aver trasformato il suo modo di rappresentare le donne per mostrarne la forza, la gioia, una forma nuova, più forte. Non più la donna relegata all'ambito domestico, privato, ma una donna nuova, capace di ricominciare e di liberarsi dallo sguardo eteroprodotto (Lopez, 2015).

«I have changed my images to show the strength of women, the joy of women. In my artwork, there is lots of movement. I want to show that women have returned to Afghan society with a new, stronger shape. It's not the woman who stays at home. It's a new woman. A woman who is full of energy, who wants to start again. You can see that in my artwork, I want to change the



A woman who is full of energy, who wants to start again. You can see that in my artwork, I want to change the

---

<sup>3</sup> L'intervista è disponibile al sito: <https://artradarjournal.com/art-is-stronger-than-war-afghanistans-first-female-street-artist-speaks-out> [15 maggio 2022].

shape of women. I am painting them larger than life. I want to say that people look at them differently now».

Le sue donne hanno gli occhi chiusi e, se da un lato, questa scelta può assumere un significato negativo perché può essere letta e interpretata come incapacità di guardare al futuro (*she cannot see her future*) e, dunque, di sperare in un avvenire diverso, dall'altro, invece, alla luce del cambiamento che la stessa Hassani descrive, può voler significare possibilità di osservarlo meglio per prefigurarne risvolti emancipativi per una nuova vita, un nuovo modo di esistere. In una parola, resistenza, intesa pedagogicamente come capacità di continuare a immaginare alternative rispetto ai modelli sociali, culturali ed educativi dominanti; tensione, anche utopica, a fronte delle logiche improntate alla discriminazione, alla violenza; esercizio critico di un pensiero eticamente fondato (Contini, 2009). «La resistenza è fatta di tempi lunghi, di nascondimenti, di molta pazienza ma anche di molta capacità di lottare e non solo per se stessi, ma perché la nostra emancipazione si diffonda e comprenda l'emancipazione degli altri» (Contini, 2009, p. 85). In queste parole è possibile ravvisare l'azione di Shamsia e l'intento che la anima. La sua arte è *specchio disturbante* di una realtà preordinata, strumento di denuncia che invita a riflettere, ad andare oltre per divenire viatico del cambiamento.

Nel 2020, in piena pandemia, quando tutto il mondo sembrava sospeso, quasi paralizzato, Shamsia Hassani è tornata a far sentire la sua voce per raccontare, questa volta, il dolore del suo paese.

Il 12 maggio è stato compiuto un “massacro preordinato e sistematico delle madri” attraverso l'attacco, da parte di un gruppo di terroristi, di un ospedale di Medici Senza Frontiere che ospitava una maternità. Si è trattato di un vero e proprio attentato alla vita, che ha provocato sedici vittime (11 donne, 2 neonati e 3 operatori, tra cui un'ostetrica) e ha impedito a



nuovi esseri umani di venire al mondo. L'opera realizzata raffigura, su uno sfondo cupo, privo di luce, una donna incinta, intenta a piangere al passaggio di un carro armato alle sue spalle.

L'arte-denuncia di Shamsia si fa memoria: dipinge e le sue opere circolano velocemente attraverso i canali social affinché non restino confinate nel *mare nero dell'indifferenza* e per suscitare ancora stupore di fronte a tanta crudeltà umana (Segre, 2019/2020).

Anche ad agosto 2021, con la ripresa del potere da parte dei talebani, quando la speranza di vedere una Kabul "diversa" viene nuovamente infranta, Shamsia continua a farsi portavoce di una realtà – *cimitero di diritti umani inviolabili* – che non può e non deve più essere ignorata. Realizza opere potenti, *rumorose*, in cui donne vestite di un blu radioso – per lei simbolo di libertà – si stagliano su uno sfondo nero, di fronte a un uomo cupo, minaccioso, armato. In mano un soffione – o dente di leone – simbolo di speranza, di determinazione perché capace di crescere ovunque, di propagarsi.



Sono donne che hanno paura, preoccupate ma che, allo stesso tempo, non si arrendono e continuano a coltivare (proprio come lei) speranze, desideri di pace, seppure in un *vaso nero*.

L'arte diviene specchio, in questo caso, del suo mondo interiore e riflette le sue paure, il disagio vissuto e sperimentato. Lei stessa, pubblicando quest'immagine sulla sua pagina Instagram,

scrive: «Maybe it is because our wishes have grown in a black pot... Afghanistan 2021/Taliban, fear, stress, war, peace... ».

Con il ritorno dei talebani, Shamsia, in quanto donna e artista, è stata costretta alla fuga. Ha dovuto abbandonare il paese e i suoi murali, nel giro di pochi giorni, sono stati cancellati.

A tal proposito, ha esternato questo suo pensiero: «I just received this image after arrival of Taliban. They painted over one of my graffiti in Kabul. Probably they painted over my other murals in the city as well (I still don't have any pictures of them). In the recent

years I was complaining that people destroy/remove my graffitis. I was thinking that time is needed for people to get educated and then they will have a better understanding of Art. I never imagined that our world will suddenly fall and we will never get to the day that I was waiting for».

La sua assenza dai social, per qualche giorno, ha destato preoccupazione e ha avuto una notevole risonanza, segno della potenza della sua voce, della sua arte, capace di sfidare ogni confine, di arrivare a sensibilizzare, a toccare le corde emotive di donne e uomini di diverse parti del mondo.

Negli ultimi post pubblicati e condivisi – dopo aver tranquillizzato tutti/e dicendo di essere al sicuro – Shamsia si è definita *homeless and hopeless* – senza casa e senza speranza; da quando è stata costretta alla fuga (alcuni giorni dopo il ritorno dei talebani) appare nostalgica, perché desiderosa di abitare quel paese che vorrebbe diverso, a misura (anche) di donna; si definisce affranta e preda di incubi. Quello che vive non le sembra vero. Il soffione – pianta a fiore che *abita* molte delle sue opere – per un periodo è diventato nero ma, gradualmente, sta riacquistando la sua bianchezza originaria e forse la speranza sta iniziando a riaffiorare per dare nuova linfa all’immaginazione di Shamsia e per riparare ciò che è stato danneggiato, riprendere la sua silente rivoluzione per continuare a lottare per i principi etici e per i diritti fondamentali, come il rispetto per la vita di tutti gli esseri umani, donne incluse.

Nonostante tutto, Shamsia continua a *r-esistere* – sta attraversando la fase del nascondimento, per dirla con le parole di Mariagrazia Contini (2009) – e a utilizzare le pareti immateriali dei social per continuare a essere *presenza* nel mondo (Freire, 2021), voce di tante donne vittime di negate libertà.



### 3. ... e di Fatimah Hossaini

Un altro sguardo è quello di Fatimah Hossaini, fotografa e attivista per i diritti delle donne. Classe 1993, nasce a Teheran da genitori afgani costretti a emigrare a causa della decennale guerra sovietico-afghana.

Poco più che adolescente inizia a dipingere e, successivamente, si perfeziona nel campo della fotografia fino a conseguire la laurea, nel 2018, in “Fotografia Professionale” presso l’Accademia di Belle arti di Teheran (dopo aver già conseguito, nel 2015, quella in Ingegneria industriale presso l’Università di Teheran Azad)<sup>4</sup>.

Nel 2019 fonda la *Mastooraat Art Organization*, ente finalizzato a promuovere e supportare l’arte, le donne e la pace, attraverso borse di studio e workshop, organizzando incontri su arte e pace, curando mostre d’arte e partecipando a conferenze globali su temi quali arte, pace e genere.

Lo strumento utilizzato da Fatimah è la fotografia, mezzo potente e silenzioso – ancora una volta – per documentare e inviare messaggi al mondo che può, in questo modo, scorgere la resistenza e la resilienza di milioni di donne afgane. È un *appello alla comunità internazionale* – come lei stessa ha affermato – affinché non rimanga indifferente nei confronti di un popolo attraversato dal dolore e dalla sofferenza<sup>5</sup>.



«La macchina fotografica può rivelare segreti che l’occhio nudo o la mente non colgono. Sparisce tutto tranne quello che viene messo a fuoco con l’obiettivo. La fotografia è un esercizio di osservazione» (Allende, 2000, p. 125).

I soggetti della Hossaini sono donne afgane che, nelle sue istantanee, diventano icone di bellezza, resistenza e pace in un Paese *ridotto a brandelli* da una guerra quarantennale. Il suo sguardo – che, come

---

<sup>4</sup> Tutte le informazioni relative alla biografia e all’opera di Fatimah Hossaini sono reperibili consultando il suo sito: <https://fatimahossaini.com/> [18 maggio 2022].

<sup>5</sup> L’intervista è disponibile in: <https://www.repubblica.it/moda-e-beauty/d/interviste/2021/12/03/news/intervista-a-fatimah-hossaini-artista-afghana-342212966/> [18 maggio 2022].

sguardo di artista, si configura come dispositivo di analisi che problematizza la realtà contingente – cerca di andare oltre il burqa e tutti gli stereotipi, soprattutto occidentali, che riguardano l’Afghanistan per immortalare, piuttosto, l’umanità nascosta, gli sguardi fieri, le labbra sorridenti delle afgane. Sono immagini intense e silenziose che intendono mostrare la forza di quelle donne e che Hassani è riuscita a immortalare prima che i talebani si insediassero nuovamente al potere.



Quando le si chiede cosa cerchi nelle donne che fotografa risponde: «In una società conservatrice come l’Afghanistan quando si parla di donne è sempre a proposito di restrizioni. Invece io voglio guardare oltre lo stereotipo delle donne vittime e passive in una società maschilista, mi

interessa piuttosto far emergere la loro diversità, femminilità e potenza.

Attraverso i loro volti cerco di far trasparire le radici identitarie della cultura afgana. Perciò amo ritrarre donne di diverse etnie, pashtun, tagika, hazara, qizilbash e uzbeka, vestite con i loro abiti tradizionali. Sono scatti che custodiscono potenti storie e costumi secolari che altrimenti sarebbero dimenticati. [...]»<sup>6</sup>.

È da qui che nasce il desiderio di raccogliere le innumerevoli foto da lei scattate, e che ritraggono volti di donne, in una mostra personale volta a



---

<sup>6</sup> Lo stralcio tratto dall’intervista è ripreso da: [https://www.repubblica.it/moda-e-beauty/d/interviste/2021/12/03/news/intervista\\_a\\_fatimah\\_hossaini\\_artista\\_afghana-342212966/](https://www.repubblica.it/moda-e-beauty/d/interviste/2021/12/03/news/intervista_a_fatimah_hossaini_artista_afghana-342212966/) [19 maggio 2022].



raccontare la determinazione e la speranza che animano le donne afghane. *Beauty amid war* – letteralmente *Bellezza in mezzo alla guerra* – è un lavoro che intende liberare le donne dallo stereotipo del “sesso debole” squarciando il silenzio della sopraffazione e dell’oppressione.

La mostra, approdata anche in Italia – precisamente a Lecce per la prima volta – e inaugurata il 22 ottobre 2021 dalla stessa Fatimah, mostra la volontà dell’artista di continuare a rivendicare la sua voce, e quella di milioni di donne, anche dopo il ritorno dei talebani (agosto 2021). Anche lei, costretta alla fuga pur di continuare la sua battaglia non violenta, pensa al suo paese con nostalgia ma questo non le impedisce di portare avanti la sua azione di denuncia sociale e per farlo porta i suoi lavori, e i messaggi che in ognuno di essi si celano, in giro per il mondo, per sensibilizzare e far riflettere e, di conseguenza, mobilitare le coscienze.

Mostra le sue fotografie che, ben lontane dal configurarsi “semplicemente” come ripetizione e ricostruzione della realtà, suggeriscono, per analogia, altri pensieri e altre immagini. L’osservazione della fotografia diviene, dunque, esercizio per stimolare il desiderio di comprendere e soddisfare la ricerca di un significato (Farahi, 2020), soprattutto di fronte alla brutalità umana.

Infine, la fotografia – così come gli altri dispositivi narrativi – permette di *costruire memoria* per fiorire nel presente: «[n]on dimenticare la tua storia e annaffia le tue radici, così la tua anima può sbocciare» (Hossaini).

#### **4. Il binomio donna/arte per reinventare l’umanità e ambire alla pace**

In un paese tormentato perennemente dalla guerra e definito (anche per questo) come *il peggior posto in cui una donna possa vivere*<sup>7</sup>, le storie di Shamsia e di Fatimah, raccontate attraverso le plurali forme e i molteplici linguaggi dell’arte, rappresentano uno spazio di resistenza, uno spiraglio di luce, un varco attraverso il quale attuare il

---

<sup>7</sup> E dove la sottomissione femminile sembra essere la condizione stessa del potere dei talebani e, dunque, dell’ordine maschile.

passaggio dalla *condizione data* alla *destinazione prescelta* (Bertin & Contini, 2004).

L'arte, da sempre intesa come comunicazione e rivolta, è per loro – e per le donne di cui si fanno *voce* – strumento per esercitare il diritto di opporsi; testimonianza di coraggio e di perseveranza; possibilità di raccontare per prefigurare una realtà altra; richiesta di visibilità e di riconoscimento del loro essere umane e, in quanto tali, soggetti di specifiche tutele, meritevoli di ascolto e di parole da dire.

Scrivono Francesca Marone (2017) a tal proposito: «[...] l'arte costituisce un'opportunità di espressione, un'alleata delle donne nel dare voce alle difficoltà che devono quotidianamente affrontare [...e le loro] opere [...] parlano spesso di una storia non scritta, a volte sfacciata, più spesso sussurrata; in ogni caso una storia al margine [...]» (pp. 201-202).

Attraverso l'arte, lo sguardo – dell'artista e di chi fruisce della sua opera – diviene mobile, decentrato, lungimirante perché maggiormente capace di guardare ora lontano e ora vicino per farsi critico e, dunque, dinamico e in grado di incidere sul presente. L'opera, che da questo sguardo nasce, diventa strumento relazionale, di comunicazione, in cerca di un interlocutore per *dare luce* a chi vive ai margini e alle questioni annesse, ritenute marginali e trascurabili. Ancora, l'opera diviene espediente per promuovere solidarietà planetaria, capacità di immergersi nell'intero universo per scoprire la pluralità delle sue storie, la complessità e la fragilità di forme di vita differenti, che richiedono sguardi conoscitivi di natura plurale; per scoprire, altresì, attraverso processi di decentramento e di partecipazione sensoriale, cognitiva, emotiva, immaginativa, le molteplici sfaccettature in cui il mondo della vita si manifesta. Consapevoli che la fragilità della natura è anche quella dell'uomo e della donna che sono essi stessi natura. È in tal modo che si costruisce il pensiero della pace (Pinto Minerva, 2019; cfr. anche Cambi, 2010; Giosi, 2012; Loiodice, 2019).

Attraverso le loro opere, in un contesto che pullula di dolore e di ingiustizia, Shamsia e Fatimah, tramite le loro armi non violente – una bomboletta, un pennello, alcuni colori e una macchina fotografica – non si limitano, in qualità di artiste, a rappresentare la realtà; intendono, animate da utopia e da concretezza operativa, trasformarla prendendovi parte. Protestano in silenzio, ma con gesti rumorosi, per chiedere uguaglianza, libertà di espressione, non violenza, in una

parola, pace. Pace che – come scrive Franco Cambi (2015) – deve farsi modello compiuto di civiltà, metavalore umano, rispetto, incontro e accordo da realizzarsi *inter-gentes* e *in interiore homine*. Un incontro dalle reali possibilità attuative grazie all'utilizzo dell'arte che, per Shamsia e Fatimah – artiste e donne in zone di guerra – e per tutte quelle che, come loro, utilizzano i plurali linguaggi narrativi per esprimersi e farsi ascoltare, diviene mezzo di resistenza per leggere criticamente la realtà e annunciarne una ancora inesistente (Freire, 2021); per reinventare l'umanità e ambire alla pace.

## **Riferimenti bibliografici**

- ALLENDE I., *Ritratto in seppia*, Feltrinelli, Milano 2000.
- BARGNA I., *Gli usi sociali e politici dell'arte contemporanea fra pratiche di partecipazione e di resistenza*, «Antropologia», VIII, 2, 2013, pp. 75-106.
- BERTIN G.M., *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando Editore, Roma 1995 (I edizione 1968).
- BERTIN G.M., CONTINI M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma 2004.
- CAMBI F., Dialogare con l'arte. In F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Gius. Laterza & Figli, Roma-Bari 2010.
- *Maria Montessori tra epistemologia e psicopedagogia: qualche riflessione*, «Studi sulla formazione», 2, 2015, pp. 123-128.
- COLLIN F., *Je partirais d'un mot. Le champ-symbolique*, Fus art, Villenave d'Ornon 1999.
- CONTINI M., *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Clueb, Bologna 2009.
- FARAH F., *Immagini e pedagogia: uno sguardo internazionale sull'utilizzo della fotografia in ambito pedagogico*, «Formazione & Insegnamento», XVIII, 1, 2020, pp. 587-597.
- FREIRE P., *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*, Il Margine, Trento 2021.
- GIOSI M., *Attraversare i mondi dell'arte. Per un'educazione estetica oggi*, Clueb, Bologna 2012.
- LOIODICE I., Ri-partire dall'infanzia per educare alla pace e ai diritti, in M. Baldacci, M. Zabalza (a cura di), *L'utopia montessoriana*.

- Pace, diritti, libertà, ambiente* (pp. 89-94), Erickson, Trento 2019.
- LOPEZ A.G., *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, Edizioni ETS Edizioni, Pisa 2018.
- *Scienza, genere, educazione*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- (a cura di), *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*, Edizioni ETS Edizioni, Pisa 2017.
- MARONE F., "Per troppa vita". Racconti di artiste tra margini e centro. In A.G. Lopez (a cura di), *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale* (pp. 191-213), Edizioni ETS Edizioni, Pisa 2017.
- MARONE F., MOSCATO I., CURCI I., *Storie ad arte: racconti che diventano immagini, immagini che diventano racconti*, «MeTis», VI, 2, 2016.
- MONTESSORI M., *Educazione e pace*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2004 (I edizione 1949).
- MUSI E., Le radici nascoste della violenza. In S. Ulivieri (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere* (pp. 44-56), FrancoAngeli, Milano 2014.
- NARDOCCI C., *Quando la storia si ripete e quando guerra significa (anche) violazione dei diritti delle donne*, Osservatorio Violenza sulle Donne, Università degli Studi di Milano 2022.
- PINTO MINERVA F., La visione cosmocentrica di Maria Montessori e l'istanza della educazione alla pace, in M. Baldacci, M. Zabalza (a cura di), *L'utopia montessoriana. Pace, diritti, libertà, ambiente* (pp. 113-126), Erickson, Trento 2019.
- RECALCATI M., *Il mistero delle cose*, Feltrinelli, Milano 2016.
- SEGRE L., *Il mare nero dell'indifferenza* (a cura di Giuseppe Civati), People, Gallarate (VA) 2020 (I edizione 2019).
- SUGAMELE L., *La donna corpo-territorio nell'orizzonte performativo della guerra*, «Scienza e Pace», VIII, 1, 2017, pp. 63-80.
- ULIVIERI S., *Educare al femminile*, Edizioni ETS Edizioni, Pisa 2010 (I edizione 1995).
- (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, Edizioni ETS Edizioni, Pisa 2019.
- VANKIN D., *See how graffiti artist Shamsia Hassani is giving Afghan women a voice despite the danger*. Disponibile in:

<https://www.latimes.com/entertainment/arts/museums/la-et-cm-afghan-graffiti-artist-shamsia-hassani-20160301-html-snap-htmlstory.html> [ultima consultazione: 14/05/2022].



## Vite precarie di donne e percorsi di accoglienza e integrazione attraverso la “parola femminile”

STEFANIA MADDALENA\*

**RIASSUNTO:** L’autobiografia offre la possibilità di riflettere sui propri percorsi di vita e di attribuire loro un senso nuovo, riconoscendo e talvolta ricreando la propria identità.

A partire dall’intreccio tra le narrazioni di donne provenienti da culture diverse, il presente contributo si propone di mostrare l’importanza del metodo autobiografico come efficace dispositivo di riconoscimento identitario e come strumento di resilienza e cura di sé, soprattutto se rivolto a persone che si trovano in una condizione di particolare fragilità emotiva e di precarietà esistenziale.

**PAROLE CHIAVE:** Autobiografia, identità, integrazione, cura di sé.

**ABSTRACT:** Autobiographical practice offers the possibility to reflect on one's life paths and give them new meaning, recognising and sometimes re-creating one's own identity. Starting from the interweaving of the narratives of women from different cultures, this contribution aims to show the importance of the autobiographical method as an effective device for identity recognition and as a tool for resilience and self-care. Especially when it is addressed to people in a particularly emotional fragile and precarious existential condition.

**KEY-WORDS:** Autobiography, identity, integration, self-care.

---

\* Università degli Studi di Chieti-Pescara “G. D’Annunzio”, Dipartimento di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economico-Quantitative.

“Tutti abbiamo dentro un’insospettata riserva di forza,  
che emerge quando la vita ci mette alla prova”  
Allende (2009)

### **1. La potenza del *logos* tra autobiografia, genere e consapevolezza di sé**

La donna è sempre stata la grande assente dalla scena della storia o meglio non è mai stata visibile come presenza identitaria autonoma. È sempre stata oggetto di discussione maschile, quindi declinata quasi esclusivamente in negativo, come un essere “mutilato, un eunuco” (Ulivieri, 2011, p. 28); tuttavia, a partire dalla fine degli anni Sessanta del secolo scorso nell’ambito dei movimenti neofemministi, grazie alla *presa di parola*, le donne hanno avuto l’opportunità di rendersi visibili a sé stesse e agli altri, perché come evidenzia Simonetta Ulivieri

è l’autocoscienza che si pone contro questo tentativo di assorbimento e che diviene potente strumento per la riacquisizione della propria autenticità e libertà. I gruppi di autocoscienza si appropriano della parola e rivendicano il diritto ad uno spazio radicalmente femminile operando per la valorizzazione del soggetto-donna, attraverso donne sorelle che l’una con l’altra si conoscono come esseri umani unici completi, non più bisognosi di approvazione da parte dell’uomo (2011, pp. 28-29).

Grazie a questa nuova modalità relazionale, critica e riflessiva, le donne hanno avuto la possibilità di prendere le distanze non solo dal mondo reale e simbolico maschile, ma anche dalle tradizionali dinamiche relazionali che si stabilivano abitualmente tra donne.

La sorellanza, che nasce dal neo-femminismo, è qualcosa di nuovo, si configura come un’amicizia politica il cui germe è rintracciabile in un contesto fatto non solo di relazione e solidarietà, ma anche di scontro-confronto, di conflitto teso alla costruzione di una cittadinanza al femminile. Da ciò si stabilisce un rapporto di alto valore pedagogico, che nell’incontro con le altre si concretizza con la costruzione del proprio sé più profondo. Prendere la parola, per le donne, ha assunto un valore catartico e liberatorio, le ha guidate fuori dalla loro atavica



posizione di inferiorità garantendo loro l'identità di soggetto pensante che, partendo dalla propria soggettività, è capace ora di riflettere sulla società e sulla storia di cui finalmente è artefice e partecipe (Ibidem).

Sicuramente l'autocoscienza non ha rappresentato un mero punto di approdo nell'universo identitario femminile ma il punto di partenza di un viaggio non ancora concluso, fatto spesso di interruzioni e cambiamenti di rotta.

Attraverso la narrazione di sé le soggettività giungono ad una maggiore

consapevolezza della propria esistenza, della propria identità, una identità che dà senso alla loro esistenza nella storia umana, [...]. Una scrittura autobiografica si propone come un bisogno, una ricerca di significato nel percorso esistenziale. Il soggetto trova, nelle parole che descrivono la propria vita, il luogo di senso in cui si collocano gli eventi di tutta un'esistenza, e questo significa che la scrittura si trasforma in un forte momento identitario (Ulivieri, 2019, p. 11).

L'autobiografia di genere, infatti, si configura come uno spazio narrante nuovo della scrittura femminile, una scrittura di confine aperta alla contaminazione di codici e linguaggi diversi, caratterizzata da una forte valenza pedagogica e formativa.

Dalle autobiografie al femminile emerge un focus rappresentato dai desideri, dai sogni e dalle fantasie personali che per secoli sono rimaste inespresse.

I racconti autobiografici delle donne fanno, quindi, parte di una scrittura innovativa che non si contiene entro i limiti di nessuna tipologia letteraria ma che esce fuori dai bordi, facendo emergere gli aspetti più autentici delle soggettività di chi si racconta, anche all'interno di codici anonimi o in contesti di deprivazione e di esclusione sociale (Splendore, 1990).

## **2. Donne in fuga: viaggi narrativi tra emancipazione e resilienza**

Attualmente ci sono circa 5 milioni di stranieri che vivono in Italia.

Tuttavia, i dati disponibili si riferiscono solo ai residenti stranieri regolari, e non includono i 690.000 migranti senza documenti che si stima vivano nel Paese. A partire dal 2011 gli arrivi via mare in Italia hanno iniziato ad aumentare, raggiungendo picchi nel periodo 2014-

2017 quando si sono registrati tra i 110.000 e i 180.000 sbarchi all'anno; i numeri sono invece diminuiti nel periodo 2018-2020. Nel 2021, 67.040 rifugiati e migranti hanno raggiunto le coste italiane, quasi il doppio di quelli arrivati nel 2020 (34.154). Si stima che il 7% di questi arrivi siano state donne e il 19% minori. Purtroppo non sono disponibili nei dati ufficiali ripartizioni per genere. Inoltre, l'identificazione delle minori straniere non accompagnate presenta numerose sfide, anche legate alle loro modalità di migrazione, pertanto è probabile che siano sottorappresentate nelle statistiche ufficiali (UNICEF, Washington University, St. Louis, *Non ero al sicuro a casa sua. La pandemia di COVID-19 e la violenza contro le ragazze e le donne rifugiate e migranti in Italia*, 2022).

Gli stranieri residenti in Campania al 1° gennaio 2021 sono 249.548 e rappresentano il 4,4% della popolazione residente, di cui 123.817 sono donne (Elaborazione dati ISTAT- tuttitalia.it)<sup>1</sup>.

Il numero maggiore di stranieri e straniere risiedono nella città metropolitana di Napoli e come per i dati nazionali, anche in questo caso, ci riferiamo esclusivamente alle statistiche ufficiali e, quindi, è verosimile che il numero effettivo potrebbe essere di gran lunga maggiore.

Come evidenziato da Ambrosini, le migrazioni rappresentano un fenomeno globale che richiede un approccio multifocale, che ci porta a ridefinire, da un lato, i concetti di società, di cittadinanza, di relazioni economiche, e dall'altro le pratiche di accoglienza ed integrazione, ampliandoli in quanto altrimenti si creerebbero ulteriori fenomeni di ghettizzazione ed emarginazione sociale (2020).

Al di là della semplice lettura numerica questi dati fanno riflettere sulla complessità delle dinamiche sociali e politiche del nostro tempo, sulla disparità di condizioni di vita delle persone, in particolare delle donne, che sono nate in luoghi distanti e diversi da quelli in cui conduciamo le nostre ordinarie esistenze. Queste donne sono sempre più spesso protagoniste di vere e proprie diaspore, costrette a lasciare i paesi nati per sfuggire a situazioni di guerra, di violenza, di prevaricazione e persecuzione; si veda, a tal proposito, il Rapporto sulla vio-

---

<sup>1</sup> Interessanti approfondimenti sono disponibili ai link:

<https://www.lavoro.gov.it/priorita/Pagine/Pubblicati-i-rapporti-2020-Le-comunita-migranti-in-Italia.aspx>

<https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/Dettaglio-approfondimento/id/34/XI-Rapporto-Gli-stranieri-nel-mercato-del-lavoro-in-Italia>

lenza di genere su donne rifugiate e migranti durante la pandemia (Penasso, 2022)<sup>2</sup>.

Interessante è anche il punto di vista, di Barbara Pinelli, che invita ad una riflessione non tradizionale, andando oltre gli stereotipi che da sempre relegano le donne migranti in posizioni di marginalità e considerarle invece come portatrici di diritti, capaci di reclamare in autonomia il loro giusto posto nel mondo, superando le linee di genere e di classe a cominciare dalle richieste di asilo, nelle quali, tradizionalmente «per ottenere il riconoscimento dello Status di rifugiata, la donna deve aderire necessariamente alla narrativa della vittima priva di ogni ulteriore identità» (2019, p. 158)<sup>3</sup>.

Abbiamo provato, attraverso il dispositivo della narrazione autobiografica, a dare voce ad alcune di esse, e al contempo, offrendo loro uno strumento ulteriore, anche se non convenzionale, di emancipazione e resilienza.

Vengono riportate, di seguito, alcune delle narrazioni più significative, raccolte nell'ambito di un laboratorio di narrazione autobiografica, rivolto a donne provenienti prevalentemente da Marocco, Tunisia, Ucraina, Nigeria, Iran e Albania, dal titolo: "Mi racconto, mi riconosco, esisto", che la scrivente ha condotto nei mesi di marzo e aprile del 2022.

## 2.1 *Un viaggio ad occhi chiusi...*

Mi chiamo Faith, sono nata a Sokoto in Nigeria nel 1995, non ho mai conosciuto mia madre, se n'è andata via quando avevo pochi mesi, mio padre non mi ha mai detto perché mi ha abbandonata. Sono cresciuta con mio padre e la sua nuova moglie. Ho deciso di venire in Italia perché non mi sentivo più sicura laggiù, soprattutto dopo la morte di mio padre. Nel 2015, nel mio paese e nei paesi vicini ci sono stati tanti bombardamenti. Venivano lanciate bombe ogni giorno, sulle chiese, sulle scuole, sulle stazioni, e mio padre è morto proprio a causa dello scoppio di una di quelle bombe. Io sono salva per miracolo ma sono rimasta definitivamente sola al mondo, con una gran paura

---

<sup>2</sup> <https://www.dors.it/page.php?idarticolo=3768>

<sup>3</sup> Si veda anche: *(Un)doing gender and migration stereotypes. Per un'analisi critica degli stereotipi nel rapporto tra genere e migrazione*, V. 10 N. 20 -2021: <https://riviste.unige.it/aboutgender>

dentro che non mi faceva vivere serenamente, perché quando cade una bomba vicino a te non è facile continuare a vivere come prima che ciò accadesse.

Poi c'era il problema degli uomini del Boko Haram: loro sono come animali impazziti, fanno del male alle donne, però nessuna denuncia, perché tanto la polizia non fa nulla, semmai prende i soldi da quegli uomini e, per le donne, poi è ancora peggio. Qui in Italia, se qualcuno ti fa del male, puoi andare dalla polizia, puoi denunciare, in Nigeria no! Ecco, alla fine ho deciso di lasciare definitivamente il paese dove sono nata. Sono partita a marzo del 2015 e sono arrivata in Italia ad agosto dello stesso anno; il mio è stato *un viaggio ad occhi chiusi*.

Non potevo sapere cosa mi aspettava ma in cuor mio pensavo che qualunque posto sarebbe stato meglio di quello che lascio; non avevo paura di morire perché in qualche modo avevo già sperimentato l'inferno. Il viaggio è durato tanto: abbiamo fatto una prima tappa in Libia, dove è stato molto brutto; tanti di noi hanno ricevuto male da quegli uomini<sup>4</sup>, qualcuno è stato addirittura trattenuto laggiù; poi siamo ripartiti e siamo sbarcati a Lampedusa. L'ultima notte di viaggio è stata terribile: abbiamo iniziato ad imbarcare acqua e poi non so come sia accaduto alcune taniche di carburante hanno preso fuoco, io mi sono ustionata le gambe. Ecco in quel momento ho creduto di morire davvero e allora mi sono rivolta a Dio, sì perché io sono cristiana, ho chiesto a Lui di aiutarci, di aiutarci ad arrivare sulla terra ferma.

Siamo arrivati a Lampedusa, non so neppure io come, alle prime luci dell'alba. Lì siamo stati soccorsi dalle persone del posto e poi dai volontari di una associazione. Sono rimasta al centro di accoglienza per circa due settimane e poi sono venuta a Napoli. Qui mi trovo bene, mi sento al sicuro, la gente è brava con noi, le napoletane poi sono donne speciali. Ho un marito, veramente non siamo sposati, ma stiamo insieme da un bel po': abbiamo due figli, la femmina ha quattro anni, il maschio ha appena compiuto due mesi. Mio marito è nato in Guinea e si trova qui come rifugiato politico. Lui è musulmano ed era un militare ma ha deciso di scappare perché non se la sentiva di eseguire ordini contrari ai principi della sua religione. Ora lavora

---

<sup>4</sup> A tal proposito, si vedano: il report dell'Unhcr: Donne rifugiate, la violenza ha molte facce. <https://www.unhcr.org/it/risorse/carta-di-roma/fact-checking/donne-rifugiate-la-violenza-molte-facce/> e l'analisi proposta da Romina Amicolo, nel suo testo: *Genere, sessualità e migrazioni forzate nella giurisprudenza italiana. Disvelare l'umanità*, Europa Edizioni, Roma 2020.

nell'edilizia, anche io lavoravo, poi ho avuto il secondo bambino ed è diventato più complicato. Per ora va bene così, poi vediamo...

“È stato un viaggio ad occhi chiusi”, dice Faith, tenere gli occhi chiusi, rappresenta una metafora che rimanda ad un salto nel buio, scaturito dalla necessità di uscire a tutti i costi da una situazione dolorosa ed opprimente, ma anche il voler tracciare una immaginaria linea di confine, una cesura netta tra il prima e il dopo, accettare il rischio dell'ignoto, pur di non restare bloccati in una condizione esistenziale insostenibile.

Un aspetto che, tra gli altri fa molto riflettere dell'esperienza di Faith, è la sua affermazione: “poi ci sono gli uomini del Boko Haram”, lo dice a bassa voce, quasi un sussurro, come quando si pronuncia il nome di un fantasma e si ha paura che possa palesarsi nuovamente davanti ai nostri occhi. Comprendiamo che quella paura provata anni prima, ancora l'accompagna, ma raccontarla al gruppo e sentire che anche altre hanno vissuto esperienze simili, ha contribuito a rasserenarla, a riflettere sull'evidenza che non tutti gli uomini sono come quelli del Boko Haram così come è diversa la condotta dei poliziotti italiani rispetto a quelli nigeriani. Lo afferma più volte lei stessa, lo ripete come un mantra: “qui mi sento al sicuro, [...] qui in Italia, se qualcuno ti fa del male, puoi andare dalla polizia, puoi denunciare, in Nigeria no!”.

## *2.2 La difficile integrazione*

Mi chiamo Bahija, ho 36 anni sono arrivata a Napoli 4 anni fa. Vengo dal Marocco, sono nata a Rabat, vicino Marrakech. Ho lavorato in molte città del Marocco. Poi, quando avevo 20 anni sono andata in Arabia Saudita, nel 2014 in Turchia, poi sono tornata in Marocco e dopo qualche mese sono andata in Libia. In Libia mi sono sposata, il mio matrimonio è durato poco più di 2 anni. È stata una brutta esperienza, sia con mio marito, sia con le altre persone, loro sono molto ostili con i marocchini, con i tunisini, con tutti!

Nel 2017 ho deciso di venire in Italia, per vivere più libera, senza ostacoli, senza condizionamenti dovuti al fatto che sono una donna.

Desideravo una vita bella, una vita migliore. La mia vita, fin da quando ero bambina è stata molto difficile e per nulla felice. Non sono andata a scuola, sono la seconda di sei figli, quattro femmine e due maschi. Sono sempre stata molto curiosa di conoscere le usanze, i co-

stumi di paesi non musulmani. In Marocco la religione condiziona molto la vita delle donne, non è possibile indossare abiti corti, non si può parlare liberamente con gli amici, non si può andare in giro da sole ... Io ho provato a fare il contrario, ho provato a vivere liberamente ma è stato difficile, ho fatto esperienze brutte, ho avuto tanti problemi, anche di violenza.

Nella maggior parte delle famiglie, le femmine vengono trattate diversamente dai maschi, loro possono fare quello che vogliono, le femmine no, non si possono neppure affacciare alla finestra ... Naturalmente non è così dappertutto, c'è una grande differenza di mentalità tra città e paesi; nei piccoli centri è così. Mia madre era molto chiusa e rigida, forse anche più di mio padre. In particolare, quando ho compiuto 14 anni, hanno iniziato a trattarmi diversamente e mi hanno imposto ancora più divieti di prima: mi sentivo quasi come in una bottiglia con il tappo!

Fino a quel momento portavo i capelli lunghi, non indossavo la sciarpa, l'*hijab*, poi è cambiato tutto. Mi hanno imposto l'*hijab*, abiti lunghi e larghi, la *jillaba*! A me non piaceva, ho provato a ribellarmi e per questo ho avuto tanti problemi.

Qui si vive bene, finalmente mi sento libera come donna e come persona, però, secondo me c'è ancora troppo razzismo, soprattutto nei confronti di noi marocchini. Quando sono arrivata a Napoli, per alcune settimane ho vissuto praticamente per strada, con tutti i problemi che questo comporta ... poi fortunatamente sono stata aiutata da alcune associazioni che si occupano di immigrati, grazie a loro sono riuscita ad avere tutti i documenti, anche quelli per l'assistenza sanitaria.

Ho diversi problemi di salute, ho il diabete, soffro con i reni e ho problemi di ansia... Sempre grazie alle associazioni sono stata inserita in molti progetti, ho fatto tanti corsi di formazione, come quello di sartoria, parrucchiera, il corso di informatica, ho preso il livello B1 di lingua italiana, ho preso la terza media, mi sono iscritta alla scuola superiore, in verità ora però sono un pò ferma. Mi sono risposata da poco, e avrei voluto raggiungere mio fratello che da alcuni anni vive al nord, sono stata un pò di giorni lì da lui, per cercare una casa. Però quando chiamavo e prendevo un appuntamento, non appena mi vedevano di persona e capivano che sono marocchina mi rispondevano che la casa era stata già stata affittata. Non capisco perché questo non accade a quelli che vengono dal sud dell'Africa: se provo a dire che anche io sono africana, nord africana, loro mi rispondono che è diverso,

sono marocchina! Molte persone pensano che i marocchini, e anche i tunisini, sono ladri, rubano, rapinano molto più facilmente degli africani dell’Africa più nera. Questa cosa non la capirò mai, io sono una persona onesta che nonostante tutto sogna e spera ancora in una vita migliore...

Una delle prime cose che colpisce di questa narrazione è la sua affermazione, riferita all’operato delle associazioni che sostengono gli immigrati e i rifugiati: “Mi hanno aiutato a fare i documenti”, per lei è stata una grande conquista, il suo primo documento di identità, che non è semplicemente una identità formale, per la prima volta uno Stato, in questo caso l’Italia, la riconosce come cittadina e come persona.

Poi il diritto ad usufruire dell’assistenza sanitaria, poter ricevere delle cure mediche, ce ne parla come una grande vittoria. Anche grazie a questi atti formali, finalmente si è sentita accolta non solo dal punto di vista emotivo, ma anche fisico, sociale e giuridico.

Baija, è felicissima quando racconta che ha seguito tanti corsi di formazione, quasi a voler colmare quel vuoto formativo che l’ha accompagnata per lunghi anni. Ha cercato di accogliere tutte le opportunità offerte, proprio perché da bambina le era stata negata la gioia dell’imparare. Il fatto di non essere andata a scuola, ha rappresentato per lei una delle principali cause della sua infelicità. Una delle prime cose che dice: la mia non è stata una vita felice, non sono andata a scuola. Purtroppo, quella marocchina è ancora oggi una società fortemente patriarcale, che relega le donne in casa, precludendo loro ogni contatto con l’esterno, anche fisico: “solo perché sono femmina, non potevo neppure affacciarmi alla finestra”!

Il senso di inferiorità è talmente radicato nelle donne appartenenti a quella cultura, al punto da arrivare, come la madre di Baija, a fare di tutto per sostenere le proibizioni imposte dal mondo maschile al desiderio e alle richieste di emancipazione e libertà della figlia. Ciò si evince dalla sua affermazione “mia madre era molto chiusa e rigida, forse anche più di mio padre”.

### *2.3 Mai dare nulla per scontato!*

Mi chiamo Caterina, ho 18 anni e sono da poco arrivata a Napoli dall’Ucraina. Io sono nata in Italia e ho vissuto qui, con mia madre fino all’età di 7 anni, poi io e mamma siamo tornate in Ucraina, nella città di Poltava, vicino Kharkiv, e ho vissuto lì, fino al 24 febbraio

2022. Ricordo che quel giorno mia madre mi ha svegliata alle sei del mattino e mi ha detto di andare a fare la spesa. Io ero un pò perplessa perché era presto; le ho chiesto il perché di quella richiesta e lei mi ha risposto: *è iniziata la guerra e tu parti per l'Italia!* Non ci potevo credere, non ci credeva nessuno! Ho degli amici italiani e fino a qualche giorno prima di partire durante delle dirette che facevo con loro su Instagram loro mi chiedevano come stavo, se c'era la guerra, e io rispondeva che non c'era nessuna guerra: nessuno se lo aspettava, nessuno ci credeva, nessuno credeva che potesse accadere davvero!

Io studio scienze infermieristiche e sto per laurearmi. Sono venuta qui da sola perché mia mamma accudisce mia nonna che ha quasi 90 anni. Ho fatto un viaggio che è durato quattro giorni, mia nonna, così vecchia e malandata, non ce l'avrebbe mai fatta ad affrontarlo! Appena arrivata a Napoli sono stata ospitata da una famiglia italiana, amici di mia madre. Da pochi giorni ho trovato una stanza in affitto, condividendo le spese con una donna ucraina. Mi manca molto mia madre, mai e poi mai avrei pensato di vivere lontana da lei e neppure di dover crescere così di colpo! Ora devo provvedere a me stessa da sola, non posso certo chiedere i soldi a mia madre, dal momento che lei non lavora.

Appena arrivata qui mi sembrava di stare in un sogno, pensavo che non appena mi fossi svegliata sarebbe tornato tutto come prima, purtroppo non è così! All'inizio, quando sentivo la sirena delle navi del porto di Napoli mi saliva il cuore in gola, temevo che la guerra fosse arrivata anche qui, perché il suono è identico a quello delle sirene con cui in Ucraina danno l'allarme prima di un bombardamento ... poi la paura è passata. Del resto, se ci rifletti, è sempre così, all'inizio hai paura, non che ti possa colpire una bomba, perché se accade tu non ci sei più, il problema sorge se cade poco distante da te, sei costretto a vivere delle cose bruttissime, poi però, ad un certo punto la paura scompare, devi fare i conti con la realtà e non puoi abbatterti!

Sto lavorando un pò come mediatrice culturale ma sto cercando anche altro: mi va bene anche fare le pulizie, però quando le persone vedono che sono così giovane pensano che non ne sia capace. Ho fatto compagnia ad una donna anziana per alcune notti e anche lei all'inizio temeva che io fossi troppo giovane e che non fossi adatta, io le ho chiesto di darmi fiducia, di provare, ed è andata bene... poi però la signora ha avuto un problema di salute ed ora è in ospedale! Comunque devo anche studiare, non vorrei un lavoro che mi impegni notte e



giorno, non sono ancora pronta per fare la badante e in ogni caso, per ora, la mia priorità è la laurea...

Anche altre guerre, come ad esempio quelle scoppiate in Siria ed Iraq, hanno costretto migliaia di persone ad emigrare, secondo i dati dell'Unhcr del 2019, circa sette milioni di persone sono fuggite da questi Paesi. Oppure la crisi dell'Afghanistan che ha obbligato migliaia di persone ad abbandonare il loro Paese, secondo una stima dell'agenzia delle Nazioni Unite per i rifugiati (UNHCR) 400.000 persone nel paese sono state costrette a fuggire dalle loro case dall'inizio del 2021.

Ora come allora, sono sempre le donne, i soggetti più vulnerabili, più esposte al rischio di violenze, sfruttamento sopraffazione.

Caterina è una giovanissima donna, che si è trovata suo malgrado, ad essere una delle tante protagoniste di quella che possiamo definire la quinta emigrazione ucraina. L'Ucraina ha conosciuto 4 principali ondate migratorie in uscita dal Paese. La prima dal 1860 al 1914, verso Canada, Stati Uniti e Brasile, circa 500mila giovani contadini con le proprie famiglie hanno lasciato l'Ucraina occidentale, soprattutto per motivi economici. La seconda tra le due guerre mondiali, e la terza ondata, all'indomani della fine del secondo conflitto mondiale, hanno riguardato soprattutto uomini che hanno lasciato il loro Paese d'origine, prevalentemente per motivi politici. Nel corso del quarto flusso migratorio, invece, hanno lasciato le regioni, meno sviluppate e più povere, dell'Ucraina, soprattutto uomini e donne, in cerca di un futuro economico migliore<sup>5</sup>.

Oggi a causa del conflitto in atto tra Russia e Ucraina, stiamo assistendo ad una ulteriore ondata migratoria, che riguarda soprattutto donne e bambini, che come Caterina, probabilmente non avevano mai pensato di dover lasciare il loro Paese, i loro affetti, le loro ordinarie esistenze. Tutto è accaduto nel giro di poche ore, come ci racconta Caterina, la sua vita è cambiata per sempre, costretta a fare i conti con una realtà, per certi versi surreale. A differenza delle altre, lei non narra il passato, bensì il presente, si avverte dalle sue parole, lo sgomento di non riuscire completamente ad attribuire un senso a ciò che le sta accadendo, è tutto troppo vicino... la lacerazione più profonda, che questa vicenda le ha inflitto, la si coglie nella sua affermazione: *mi*

---

<sup>5</sup> <https://www.ascs.it/ucraina-e-le-migrazioni/>

*manca molto mia madre, mai e poi mai avrei pensato di vivere lontana da lei e neppure di dover crescere così di colpo!*

Come tutte le altre donne che hanno partecipato agli “incontri narrativi” anche lei ha scelto deliberatamente di essere inserita nel laboratorio, perché sentiva il bisogno di raccontare la sua esperienza, di condividere il suo stato d’animo, le sue emozioni e percezioni, per trovare una chiave di lettura più accettabile per decifrare quel non-senso che avvolge la sua esperienza di vita recente.

### **3. Ricomincio da me. Storie di stra-ordinaria resilienza**

Abbiamo incontrato anche alcune donne in fuga da guerre silenziose, comunque cruento. Sono le guerre che si combattono all’interno delle mura domestiche, laddove ci si dovrebbe sentire al sicuro, protette.

Purtroppo spesso accade il contrario e le cronache nazionali ce lo ricordano continuamente, così come le statistiche. Nei mesi di marzo e aprile 2020, la percentuale di donne uccise da partner o parenti ha raggiunto rispettivamente il 90,9% e l’85,7%. Anche nel mese di novembre 2020, con l’acuirsi della pandemia, le donne sono state uccise tutte in ambito familiare, da parenti il 40% e da partner il 60%. Le donne che hanno iniziato il percorso di uscita dalla violenza nel 2020 presso i Centri Antiviolenza subivano la violenza da più di un anno nel 74,2% dei casi, nell’8,4% da meno di sei mesi, e nel 14,2% era sopraggiunta da 6 mesi a un anno ([https://www.istat.it/it/files//2022/02/Istat-Violenza-di-genere\\_Comm-Lavoro\\_08\\_02\\_2022.pdf](https://www.istat.it/it/files//2022/02/Istat-Violenza-di-genere_Comm-Lavoro_08_02_2022.pdf))<sup>6</sup>.

Si stima, inoltre che il 21,5% delle donne fra i 16 e i 70 anni (pari a 2 milioni 151 mila) abbia subito comportamenti persecutori da parte di un ex partner nell’arco della propria vita. Le donne che hanno subito più volte gli atti persecutori, sono il 15,3%, mentre quelle che han-

---

<sup>6</sup> Per ulteriori approfondimenti si rimanda ai report consultabili al link: <https://www.istat.it/it/violenza-sulle-donne/speciale-covid-19>

P. Bonetti, La crisi afghana come spunto per risolvere i nodi strutturali del diritto di asilo, in *Diritto, immigrazione e cittadinanza*, 2021,3, consultabile in: <https://www.dirittoimmigrazionecittadinanza.it/128-fascicolo-n-3-2021/editoriale-n-3-2021/231-editoriale>

no subito lo stalking nelle sue forme più gravi sono il 9,9% (<https://www.istat.it/it/archivio/5348>).

Nell'ambito dei nostri laboratori narrativi, ne abbiamo incontrate alcune che fortunatamente, sono riuscite a sottrarsi ai loro "aguzzini", trovando la forza in *primis* dentro di sé, e poi con il sostegno di persone care, oppure grazie ai professionisti dei centri antiviolenza, come si evince dalle storie, di Maria (*La tela del ragno*) e Viola (*...Poi all'improvviso tutto mi fu chiaro!*), che abbiamo scelto tra le altre e che riportiamo nei paragrafi successivi.

### 3.1 *La tela del ragno*

Di mezzo c'è stata l'infatuazione. Un uomo bello, più grande di me, colto, curato. Un ricercatore. Venivo da una storia un pò stanca, fatta di bellezza e giovinezza. Questo incontro poteva essere il salto, l'ingresso nella vita adulta. Ma ha avuto un duro prezzo. Mi hanno attratto le sue attenzioni, le sue domande sui miei studi, il suo invito ad andare avanti; mi hanno avvolto i suoi racconti, le sue storie, i suoi successi, i suoi silenzi. Sono entrata nella tela del ragno. Pian piano, mi ha avvinta, circondata. Sono entrata nel suo nido, nelle sue stanze.

E solo allora è iniziata la sua opera di demolizione. Nei suoi luoghi intimi sono entrata già vinta e mi sono fatta attaccare e sgretolare. Ero io l'ospite. Un'ospite sgradevole a quanto pare, un'ospite sbagliata, ridicola, sciocca: tutta da rifare. Piano piano, sono entrata dentro stanze con specchi che mi rimandavano un'immagine altra di me. Non più la ragazzina da tenere cara, da accarezzare, da valorizzare ma la donna che ha già detto e fatto troppo, che è corrotta e impura. Una bambola da ricomporre, dopo averla sfibrata. Tornavo a casa in lacrime, con ferite addosso e nell'anima per poi tornare da lui. Poi è arrivata l'estate, sono arrivate le amiche, è arrivato mio padre. Sono tornata io. I loro occhi non mi riconoscevano più, i miei tremori ci hanno messo in guardia. Mi sono guardata allo specchio e non mi sono piaciuta: mi stavo spegnendo. Dovevo ripartire da me e dalla mia giovinezza, ritrovata e riconquistata grazie allo sguardo amorevole di chi mi voleva veramente bene. Mi hanno aiutato la distanza e le parole sicure e salde di chi stava al mio fianco. E poi sono stata brava. Ho riconosciuto che il male era dentro di lui e che le sue regole non erano le mie.

Ho imparato che non bisogna mai perdersi di vista, che il giudizio è una cattiva bestia, che io sono io e che chi mi vuole bene sa amare anche le mie imperfezioni.

### *3.2...Poi all'improvviso tutto mi fu chiaro!*

L'uomo che avevo sposato, si rivelò da subito una persona disturbata, prepotente, maschilista e irrisolta. Geloso persino dei miei successi, piano piano mi ridusse in ciabatte a chiedergli persino i soldi per gli assorbenti. Non avevo più neanche la borsa, né il portafoglio.

Dopo anni di sofferenze, prepotenze e abusi di ogni genere, mi ammalai. Iniziai a sentirmi male per strada e a non poter più andare né avanti né indietro: dovevano venire a prendermi e a riportarmi a casa. Mi venne la febbre ad agosto; finii a letto e non mi alzai più. Trovai la forza di raccontare tutto a una maestra di mia figlia; poi dissi al mio ex marito che avevo capito che insieme a lui mi ammalavo e lui decise di trasferirsi con le sue cose al piano di sotto. Sono in un palazzo di famiglia: la sua. Sono passata dalla violenza domestica al mobbing familiare. Ho fatto chiarezza con me stessa prima della pandemia, con l'aiuto di un centro antiviolenza. Ora sto bene e sto sistemando casa...

## **4. “Storie infinite”, riflessioni e impossibili conclusioni.**

Faith, Baija, Caterina: vite precarie, destini sospesi, tre storie apparentemente diverse, tre etnie diverse, tre età differenti ma, a ben guardare, dalle loro parole si scorgono alcuni elementi in comune.

I loro racconti, talvolta, non seguono una scansione temporale coerente, spesso richiamano alcuni passaggi già citati, ritornano su esperienze pregresse, i ricordi individuali si intrecciano con le memorie collettive, il dolore personale, si fonde con quello dell'intera comunità di provenienza. Si tratta di un passato che “non passa”, ma metterlo in parola, ha consentito loro di attribuirgli un significato nuovo, di conferire autenticità alle loro esistenze e iniziare a mettere le basi per progetti futuri.

Tutte e tre sono in fuga da situazioni oltremodo difficili e, pur essendo consapevoli che dovranno continuare a lottare per guadagnarsi il giusto spazio nel mondo, non si arrendono. Come emerge dalle loro parole, una delle tante caratteristiche che le accomuna è la forza e la

volontà di non lasciarsi sopraffare dagli eventi e dalle situazioni avverse.

Con Maria e Viola, così come per tutte le altre protagoniste delle storie raccolte nell'ambito del laboratorio "Mi racconto, mi riconosco, esisto", la narrazione ha assunto un vero e proprio valore catartico: raccontare esperienze negative ha consentito loro di ripercorrerle con uno sguardo nuovo, di "ri-tramarle" attraverso la condivisione di emozioni e punti di vista diversi, di rendersi conto di non essere sole e che certe ferite, anche se non si rimargineranno mai completamente, quanto meno non fanno più tanto male.

«Scrivere di sé è un'abitudine antica ed efficace per riuscire a comprendere, sulla base della rilettura della propria esperienza, la propria posizione nel mondo» (Orbetti, 2007, p. 44).

Esperire queste occasioni di incontro e di dialogo si è rivelato importante, per tutte loro, non solo per divenire più consapevoli della loro identità più profonda e genuina, ma anche per stabilire un ponte tra il passato ed il presente, ricongiungendo sentieri interrotti e per iniziare a progettare il futuro, sulla base di una nuova forza generativa, scaturita proprio dalla condivisione dialogica e dal rispecchiamento non solo in sé stesse ma anche nei vissuti delle "compagne di viaggio".

La narrazione e l'ascolto reciproco ha contribuito a rinsaldare quel legame di "sorellanza" che travalica le differenze generazionali e le diverse appartenenze etniche, facendole sentire parte di un unico emisfero (Martínez García, 2020).

Volgendo lo sguardo verso una dimensione più ampia, consapevole di essere guidata da una competenza e da una spinta pedagogica che lascia spazio a commenti interdisciplinari, socio-culturali e psicologici, di settori specifici, si può affermare, agognare, che la pace e la giustizia sociale può essere raggiunta proprio a partire dalla soluzione del problema della

convivenza civile fra i sessi, i generi. [...] La differenza sessuale rappresenta forse il cammino più difficile, ma anche la chiave, per raggiungere la coesistenza civile fra le altre diversità. [...] Riconoscere che l'altro – uomo o donna – è differente da me, accettando che il suo diritto all'esistenza e alla dignità umana equivale al mio, apre al riconoscimento delle altre forme di diversità. Costringe inoltre a capire che i codici di convivenza civile sono in parte da riscrivere, per raggiungere una reale laicità al livello della cittadinanza. [...] La differenza deve divenire una preoccupazione quotidiana in ogni in-

contro fra due individui [...] nell'intimità della casa ma anche nella vita civile. [...] Partendo dal rispetto della persona come tale, con le sue qualità e le sue differenze, è possibile definire una cittadinanza adatta alle necessità della nostra epoca: la convivenza tra i sessi, le generazioni, le razze, le tradizioni. (Irigaray, 1994, pp. 15, 17,18).

È chiaro, quindi, che per superare le discriminazioni, non solo quelle legate alla differenza sessuale, e generare un autentico cambiamento, è fondamentale il dispiegamento di risorse umane, sociali, educative, politiche ed economiche, azioni collettive tese al riconoscimento e alla valorizzazione di usi, costumi, valori e identità personali e culturali

Sostenere il percorso di accoglienza ed integrazione, andando oltre la necessità di assicurare il soddisfacimento di bisogni primari.

Solo così sarà possibile rimuovere gli ostacoli, mentali e culturali, che ancora bloccano l'effetto del cambiamento, favorendo la crescita personale e collettiva e la piena inclusione sociale di individui e gruppi, annullando ogni tipo di discriminazione etnica e di genere<sup>7</sup>.

### Riferimenti bibliografici

- ALLENDE I., *L'isola sotto il mare*, Feltrinelli, Milano 2009.
- AMBROSINI M., *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna 2020.
- AMICOLO R., *Genere, sessualità e migrazioni forzate nella giurisprudenza italiana. Disvelare l'umanità*, Europa Edizioni, Roma 2020.
- CAMBI F., *La sfida della differenza*, CLUEB, Bologna 1986.
- *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino 2006.
- *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010.

---

<sup>7</sup> Per approfondire: GIAMPAOLO M., IANNI A. *Genere e migrazioni*-Background Document n. 3, 2020. <https://www.focsiv.it/wp-content/uploads/2020/04/BackGround-Document-n.-3-ITA-27.03.2020.pdf>

QUARTARARO G., *La migrazione femminile tra speranze e diritti*, Quaderni della rivista Amministrazione in Cammino. un laboratorio formativo e sperimentale. <https://www.amministrazioneincammino.luiss.it/wp-content/uploads/2011/01/IL-FENOMENO-IMMIGRAZIONE.pdf>  
<https://www.secondowelfare.it/immigrazione-e-accoglienza/il-gender-gap-e-le-donne-straniere/>

- CAMBI F., CAMPANI G., ULIVIERI S., (a cura di) *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*, ETS Edizioni, Pisa 2003.
- CATARCI M., MACINAI E., (a cura di) *Le parole chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi della società multiculturale*, ETS Edizioni, Pisa 2015.
- DEL GUERCIO A. *Persecuzione e violenza di genere. Quando sono le donne a chiedere asilo*. Rassegna di Diritto Pubblico Europeo, v. XVII, n. 1, p. 151-186, 2018.
- FERRO ALLODOLA V., CANOCCHI E., *Prevenzione e cura. Lavorare con le rappresentazioni*, PensaMultimedia, Lecce 2011.
- FIORUCCI M., PINTO MINERVA F., PORTERA A., (a cura di) *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS Edizioni, Pisa 2017.
- IRIGARAY L., *Condividere il mondo*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.
- *In tutto il mondo siamo sempre in due. Chiavi per una convivenza universale*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2006.
- *La democrazia comincia a due*, Bollati Boringhieri, Torino 1994.
- LOIODICE I., ULIVIERI S., (a cura di) *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari 2017.
- MARTÍNEZ GARCÍA A.B., *New Forms of Self-Narration: Young Women, Life Writing and Human Rights*, Palgrave Macmillan, London, New York 2020.
- Mazzeo R., (a cura di) *Tra gabbie esteriori e interiori, il potenziale trasformativo di sé e del mondo*, Mimesis, Milano 2021
- MORIN E., *La via per l'avvenire dell'umanità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012.
- PINEAU G., LE GRAND J. L., *Le storie di vita*, Guerini e Associati, Milano 2003.
- PINELLI B. *Migranti e rifugiate. Antropologia, genere e politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019.
- SIRIGNANO F.M., *La formazione pedagogica. Modelli e percorsi*, Napoli, Liguori 2019.
- *L'intercultura come emergenza pedagogica*, ETS Edizioni, Pisa 2019.

- SPLENDRE P., “La difficoltà di dire «io»: l’autobiografia come scrittura del limite”, in A. Arru, M.T. Chialant, *Il racconto delle donne*, Liguori, Napoli 1990.
- TRABUCCHI P., *Resisto dunque sono*, Corbaccio, Milano 2007.
- TUSSI L., CRACOLICI F., *Il dialogo per la pace. Pedagogia della resistenza contro ogni razzismo*, Mimesis, Milano 2019.
- ULIVIERI S., “Donne, autocoscienza e scrittura di sé”, in S. Ulivieri, I. Biemmi (a cura di), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*, Guerini Scientifica, Milano 2011.
- (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- (a cura di), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, ETS Edizioni, Pisa 2019.
- ULIVIERI S., PACE R., *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*, FrancoAngeli, Milano 2013.

### **Pubblicazioni Web**

- QUARTARARO G., *La migrazione femminile tra speranze e diritti, Quaderni della rivista Amministrazione in Cammino. un laboratorio formativo e sperimentale.*  
<https://www.amministrazioneincammino.luiss.it/wp-content/uploads/2011/01/IL-FENOMENO-IMMIGRAZIONE.pdf>
- UNICEF, Washington University a St. Louis, *Non ero al sicuro a casa sua. La pandemia di COVID-19 e la violenza contro le ragazze e le donne rifugiate e migranti in Italia*. UNICEF, Roma 2022.
- ESAME DELLE PROPOSTE DI LEGGE C. 1458, Frassinetti, C. 1791 Frangomeli e C. 1891 Spadoni (Disposizioni per l’inserimento lavorativo delle donne vittime di violenza di genere)  
[https://www.istat.it/it/files//2022/02/Istat-Violenza-di-genere\\_Comm-Lavoro\\_08\\_02\\_2022.pdf](https://www.istat.it/it/files//2022/02/Istat-Violenza-di-genere_Comm-Lavoro_08_02_2022.pdf) [ultima consultazione: 13/05/2022].
- BONETTI P., La crisi afghana come spunto per risolvere i nodi strutturali del diritto di asilo, in *Diritto, immigrazione e cittadinanza*,



2021,3, consultabile in <https://www.dirittoimmigrazione cittadinanza.it/128-fascicolo-n-3-2021/editoriale-n-3-2021/231-editoriale> [ultima consultazione: 13/05/2022].

GIAMPAOLO M. E IANNI A. *Genere e migrazioni*-Background Document n. 3, 2020. <https://www.focsiv.it/wp-content/uploads/2020/04/BackGround-Documents-n.-3-ITA-27.03.2020.pdf> [ultima consultazione: 18/05/2022].

<https://www.secondowelfare.it/immigrazione-e-accoglienza/il-gender-gap-e-le-donne-straniere/> [ultima consultazione: 18/05/2022].

PENASSO M. (a cura di). Rapporto sulla violenza di genere su donne rifugiate e migranti durante la pandemia. <https://www.dors.it/page.php?idarticolo=3768> [ultima consultazione: 13/05/2022].



## Interiorità in fuga.

Dilemmi, struggimenti e conflitti nei vissuti emotivi  
delle profughe ucraine

FEDERICO ZANNONI\*

**RIASSUNTO:** Le profughe ucraine che si sono trasferite in diversi paesi europei portano con loro i vissuti traumatici della guerra e della migrazione forzata, non pianificata e spesso non desiderata. Ansia, disturbi da stress post traumatico, shock culturale e difficoltà materiali sono i segni che la catastrofe bellica ha impresso sui loro corpi e nelle loro interiorità. A questi, si aggiungono i sensi di colpa per avere abbandonato patria e affetti, per essere fuggite laddove altre hanno scelto di rimanere, attutiti, ma talvolta al contrario acuiti, dal sentimento agrodolce della nostalgia per un paese, l'Ucraina in tempo di pace, che non esiste più.

**PAROLE CHIAVE:** Guerra, profughi, trauma, nostalgia, senso di colpa.

**ABSTRACT:** Ukrainian refugees who have moved to various European countries bring with them the traumatic experiences of war and forced, unplanned and often unwanted migration. Anxiety, post traumatic stress disorder, culture shock and material difficulties are the signs that the war catastrophe has imprinted on their bodies and in their inner worlds. The feelings of guilt for having abandoned homeland and loved persons, for having fled where other people have chosen to remain, are muffled – but sometimes on the contrary sharpened

---

\* Università degli Studi di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin".

– by the bittersweet feeling of nostalgia for a country, the Ukraine in peace time, which no longer exists.

KEY–WORDS: War, refugees, trauma, nostalgia, sense of guilt.

Kseniya Kharchenko ha 38 anni. Madre divorziata di un bimbo di cinque anni, fa la scrittrice e abitava a Kiev. Nel suo bell'appartamento, situato nei pressi dell'antenna televisiva colpita dai missili il primo marzo 2022, soltanto un anno fa aveva fatto installare una webcam che le permetteva di rassicurarsi, a distanza, di avere correttamente spento i fornelli in cucina. Il 25 febbraio 2022, all'indomani dell'invasione russa, repentinamente si mette in viaggio con il figlio e, dopo tre giorni, raggiunge Cracovia. Al sicuro nella città polacca, scrive per lenire i sensi di colpa e le ferite che la fuga – dall'Ucraina e dalla vita per come la stava vivendo, immaginando e progettando – le ha provocato. Il valore simbolico di un abito può rendere con implacabile e tenera efficacia lo struggimento del distacco e della perdita:

Tante mie amiche raccontano con ironia di aver lasciato a casa i loro abiti migliori, perché avevano paura di sporcarli o di rovinarli. Anche io ho lasciato a casa le mie cose più belle e care. Ho portato via con me un vestito di lana comodo. L'ho indossato oggi e ho provato rabbia. La guerra mi ha portato via la vita. Quella che sto osservando in questi giorni a Cracovia: gli alberi massicci e vecchi in un parco grande, i bar gremiti di gente sorridente, le farmacie dotate di tutti i medicinali necessari, i negozi con i vari prodotti alimentari, le cattedrali che sono sopravvissute a più di una guerra. Le case, le auto e tutto quello che rappresenta uno scopo nella vita: chiudere un mutuo, vedere i nipoti giocare nel proprio cortile. Ho lasciato la mia casa a Kiev, i miei genitori hanno scelto di restare, così come il padre di mio figlio (Kharchenko, 2022, p. 15).

La guerra sbriciola le certezze che si credevano consolidate, quell'idea di normalità che si pensava assodata e perpetua, come se rientrasse nell'ordine naturale delle cose, capovolgendo contesti umani in cui popoli che si consideravano affini, legati non solo da comunanze storiche, linguistiche e culturali, ma in molti casi anche da vincoli di sangue, si trovano ora ostili, contrapposti, produttori dell'annientamento altrui: citando Svetlana Aleksievič, «persone che fino ad allora erano state assolutamente tranquille, pacifiche, si erano

trasformate in assassini» (2014, p. 562), costringendone milioni di altre ad abbandonare i luoghi delle radici e delle proiezioni di futuro. La fuga è l'estrema risposta all'attaccamento alla vita, la ribellione a un destino di morte: «La guerra è quando ti viene voglia di vivere», scrive la Aleksievič (Ivi, p. 581). Oppure, fuggire potrebbe significare alzare bandiera bianca, arrendersi a non provare a cambiare le cose, ammettere che nuove possibilità di futuro, nel contesto che si lascia, non possono essere imminenti? Nei vissuti dei profughi dalle varie parti del mondo, il lacerante dilemma si accompagna ai traumi di percorsi migratori difficili.

## **1. Via dalla catastrofe**

Mamadou<sup>1</sup> ha lasciato il Senegal all'età di sedici anni, partendo da solo: in Libia ha sperimentato sul proprio corpo la violenza più cruda, poi è riuscito ad approdare a Lampedusa, infine a Reggio Emilia. Durante un focus group condotto da chi scrive e da Laura Cerrocchi con alcuni richiedenti protezione internazionale ospitati presso le strutture di una cooperativa sociale (Cerrocchi et al., 2019), con tono fermo ed emozione ancora viva, afferma:

Voglio solo dire una cosa. Loro devono capire che noi stiamo soffrendo, perché il sentimento di essere lontano dalla tua famiglia, il sentimento di essere stato maltrattato in Libia e di continuare a esserlo anche qua, la percezione di non essere considerato da alcuni italiani, anche questa è una enorme sofferenza. Noi non stiamo bene, siamo stati maltrattati, ognuno ha un problema nel suo paese e anche in Italia non sei considerato (Zannoni, 2020, p. 26).

I profughi che fuggono dai conflitti di tutto il mondo, anche quando al sicuro nel paese d'arrivo, sono costantemente assaliti da una ininterrotta, minacciosa scia di strascichi, derivanti dal trauma originario, combattendo ogni giorno per non esserne soffocati, o peggio ancora risucchiati nel passato che annulla presente e futuro: «Quando un evento traumatico scuote quelli che erano stati fino ad allora i fondamenti della sua esistenza, un individuo subisce una tale scossa da perdere ogni interesse per il presente e il futuro e da

---

<sup>1</sup> Si tratta di uno pseudonimo.

rimanere assorbito psichicamente dal passato in maniera durevole», scriveva Freud in *Introduzione alla psicanalisi* (2009, p. 438).

Se con il termine *catastrofe* intendiamo quei «fenomeni che producono nei sistemi sociali danni osservabili e tangibili, fanno emergere comportamenti straordinari, comportano di frequente costi umani, sociali, infrastrutturali significativi, interrompono o alterano i processi nel sistema economico-produttivo» (Vaccarelli, 2018, p. 173), la guerra, con il suo portato di distruzione totale, annientamento di comunità, relazioni, spazi e legami (Brunori et al., 2003), può essere a pieno titolo considerata una delle più drammatiche catastrofi che un essere umano – o meglio, una moltitudine di esseri umani – possa – possano – subire, generando una tabula rasa da cui scaturiscono – e su cui si proiettano – traumi irrealizzabili in tempo di pace. Lo squarcio<sup>2</sup> lasciato sulla pelle e nell'anima dell'evento della guerra rientra dolorosamente nel novero di quelli che Henry Krystal chiama *traumi psichici catastrofici*, connotandoli come «una resa a ciò che viene vissuto come un pericolo inevitabile di origine esterna o interna», doloroso, atterrente, intollerabile e senza via d'uscita, al punto da indurre il soggetto ad arrendersi e abbandonare «le attività che salvaguardano la vita» (Krystal, 2007, p. 200). L'irrimediabilità dell'evento catastrofico porta quindi alla stagnazione della presenza, all'infruibilità del presente e del futuro, che divengono mera ripetizione del “già accaduto”, sostanziando la disperazione in uno schizofrenico panorama temporale (Ballerini, 2005).

La catastrofe genera nelle persone che la sperimentano l'intuizione di ciò che Martin Heidegger (2005, ed. or. 1927) ha definito *gettatezza* nel mondo: da un momento all'altro, inaspettatamente, le bombe della guerra producono macerie e chi riesce a sopravvivere alla morte, ma non ancora a fuggire, perde l'illusione di tenere ben salde le redini del “proprio” mondo, riconosce la fallacia del meccanismo difensivo di proiettare nell'altro da sé – e quindi lontano, o per lo meno a distanza di sicurezza – lo status di vittima di forze di ordine superiore, appannaggio altrui e quindi lontane. Sgretolandosi, il mondo si svela in tutta la sua drammatica precarietà, mentre le evidenze e le pulsioni distruttive alimentano lo sgomento e il pessimismo: cade «la sensazione di *fine della storia* che apre all'illusione che il nostro

---

<sup>2</sup> Il riferimento è al verbo greco *titrosko* (perforare, trafiggere), da cui il termine *trauma* deriva.

sistema di vita, il nostro benessere, le nostre condizioni di sicurezza siano sospesi in un vuoto temporale, in una indeterminatezza a-storica, e che, quindi, non potranno mai essere travolti dalla Storia stessa» (Vaccarelli, 2018, p. 177). Con le bombe, tutto crolla, l'essere umano fa i conti con l'imponderabile, si ritrova nudo e impotente di fronte alla realtà dell'annientamento e dell'azzeramento, e si ricorda di non essere solo scelta, azione e intenzione, ma soprattutto caso e destino (Fadda, 2002).

Nel lunghissimo dopoguerra dei profughi e delle profughe, le perdite, le sofferenze e le distruzioni rincorrono il soggetto che migrando vorrebbe lasciarsi alle spalle il dramma, ben sapendo che non sarà mai possibile appieno, che gli spettri dei mariti, delle mogli, dei figli, dei genitori, dei parenti e degli amici rimasti in patria, oppure morti, continueranno a gridare nei silenzi sempre a rischio di tramutarsi in depressione, assieme ai ricordi dei momenti più truci, ma anche di quelli più caldi e dolci, andando a ritroso, nei complessi equilibrismi tra amnesie e amnistie.

«I pensieri si affollano nella mia testa, è soprattutto di sera quando mi stendo nel letto che i pensieri si fanno più cupi»; o ancora: «Ho lasciato il Senegal nel 2011 e sono arrivato in Italia all'inizio del 2015. Non è stato facile e non si può spiegare tutto, ma siamo partiti in tanti dal nostro paese e molti non ce l'hanno fatta. La polizia in Libia attacca ferocemente». Le due testimonianze qui riportate sono state raccolte dai ricercatori di Medici Senza Frontiere nel corso di una indagine qualitativa e quantitativa sui bisogni di salute mentale dei richiedenti asilo africani ospiti nei centri di accoglienza nelle province di Milano, Roma e Trapani, condotta dal luglio 2015 al febbraio 2016. Secondo i dati ottenuti, più di un terzo (37,6 %) del campione ha dichiarato di aver subito eventi traumatici nel proprio paese di origine – in prevalenza l'aver assistito al rapimento o incarcerazione di un proprio familiare (28%), conflitti tra famiglie (31%) e sentimento di rischio per la vita (7%) – e durante il percorso migratorio: incarcerazioni (35%), coinvolgimenti in combattimenti (12%), torture (9%), lavori forzati (5%), violenza sessuale (4%), percezione di essere in costante pericolo di vita (10%). Quasi i due terzi degli uomini e delle donne interpellati hanno palesato sintomi di disagio psicologico, riconducibili innanzitutto all'ansia (33,6%), poi a disordini da stress post traumatico (16,3%), disturbi depressivi

(11,9%) e, in misura ben minore, disturbi della personalità (1,8%) o cognitivi (0,7%) (Medici Senza Frontiere, 2016).

Lo confermano numerosi studi: anche all'interno dell'eterogeneo gruppo umano degli immigrati, i soggetti che hanno maggiori rischi di incorrere in problemi di salute mentale sono coloro che sono fuggiti da conflitti armati o situazioni di gravi emergenze umanitarie (Steel et al., 2009). Anche per coloro che riescono a mantenere una più resiliente struttura psichica, le principali problematiche nella vita in nel nuovo contesto sono costituite dalla mancanza di attività quotidiane, dalla paura per il futuro, dalla solitudine e dal timore per i familiari lasciati nel paese di origine (Medici Senza Frontiere, 2016).

Particolare attenzione occorre riservarla al Disturbo Post-Traumatico da Stress (*Post-Traumatic Stress Disorder - PTSD*), unico nello spettro dei Disturbi di Ansia a implicare necessariamente il riferimento a un evento esterno come causa scatenante della sintomatologia: nel caso delle profughe ucraine, il riferimento è ovviamente alla guerra e alla migrazione forzata. La quinta edizione del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM IV-TR)* indica come potenziale portatore del disturbo la persona che è stata esposta a eventi che hanno implicato morte o minaccia di morte e che manifesta alcuni tra i seguenti sintomi:

- ricordi dolorosi, ricorrenti, involontari e intrusivi dell'evento;
- sogni spiacevoli e ricorrenti dell'evento;
- agire o sentire come se l'evento traumatico si stesse ripresentando: sensazioni di rivivere l'esperienza, illusioni, allucinazioni, episodi dissociativi di flashback, compresi quelli che si manifestano al risveglio o in stato di intossicazione;
- disagio psicologico intenso e reattività fisiologica marcata all'esposizione a fattori scatenanti interni o esterni che simbolizzano o assomigliano a qualche aspetto dell'evento traumatico;
- evitamento persistente degli stimoli associati all'evento traumatico: pensieri, sensazioni, conversazioni, attività, luoghi, persone, oggetti e situazioni;
- alterazioni negative di pensieri ed emozioni associati all'evento traumatico: incapacità di ricordare qualche aspetto importante del trauma; opinioni o aspettative persistenti o esagerate rispetto se stessi, gli altri o il mondo; continui, distorti pensieri riguardo la causa o la conseguenza dell'evento traumatico, che



- portano l'individuo ad accusare se stesso o gli altri; sentimenti negativi, come paura, orrore, rabbia, colpevolezza o vergogna; riduzione marcata dell'interesse o della partecipazione ad attività significative; sentimenti di distacco o di estraneità verso gli altri; persistente incapacità di provare emozioni positive;
- alterazioni marcate della reattività: comportamento irritabile o scoppi di collera con poca o alcuna provocazione; comportamenti avventati o autodistruttivi; ipervigilanza; esagerate risposte di allarme; difficoltà a concentrarsi; disturbi del sonno.

Tra gli elementi di stress che aggrediscono il profugo una volta arrivato nel nuovo paese, che a loro volta si inseriscono in un substrato psichico già provato dal carico dei traumi vissuti prima e durante la migrazione, un ruolo importante è giocato dallo *shock culturale*, inteso come quel senso di estraneità, tensione, ansia, disorientamento e inefficacia riconducibile al trovarsi in un contesto di cui non si padroneggiano i codici culturali, gli stili, le simbologie quotidianamente realizzate nelle interazioni sociali (Vaccarelli, 2017). Ripercorrendo la successione stadiale delineata dall'antropologo canadese Kalervo Oberg, le profughe ucraine che, come Kseniya Kharchenko, sono da poco arrivate in altri paesi europei, sarebbero ora nella fase della "luna di miele" con i contesti di accoglienza: da un lato grate per essere state accolte e riconoscenti per aver avuto la possibilità di mettere loro e i figli al seguito al riparo dalla guerra, dall'altro afflitte e in tensione per l'evolversi degli eventi e del limbo mortifero in cui si trovano i cari rimasti in Ucraina, sperimenterebbero attrazione e fascinazione per stili ed espressioni culturali e di costume che ancora assumono le dimensioni della scoperta. Qualora il ritorno in patria non avverrà in tempi ragionevolmente brevi, seguiranno i momenti della crisi, dell'aggiustamento e dell'accettazione e adattamento (Oberg, 1960).

## **2. Nostalgie**

Kseniya Kharchenko ha portato con sé un vestito di lana comodo.

Quello che è stato l'abito del suo viaggio di migrazione, inevitabilmente assorbirà significati emotivi e simbolici, a mano a mano che il tempo passerà e la scrittrice si troverà a trascorrere a

Cracovia ulteriori settimane, forse mesi, forse anni, indossando altri indumenti, appropriati al succedersi delle stagioni. Probabilmente, le capiterà di afferrare e stringere quel vestito di lana, pensando non solo al viaggio, ma anche all'Ucraina, alle persone che ha lasciato, ai momenti felici trascorsi con loro. Gli oggetti significativi della nostra vita, quelli che riportano alla mente e al cuore i ricordi importanti, non si fanno percepire per la neutralità e la freddezza dei materiali con cui sono costruiti, ma si impongono come «spaventosi, amabili, disgustosi, eccitanti» (Margalit, 2006, p. 109) catalizzatori e custodi di emozioni, nelle duplici direzioni attraverso cui assorbono le nostre proiezioni sentimentali e allo stesso tempo ci influenzano, generando moti dell'animo.

Stimolano in noi le sensazioni di rivivere, almeno nelle dimensioni immaginarie, le emozioni del passato, animando gli attimi del presente, sovente provocando sollievo, come la diciottenne Erlinda, arrivata in Italia dall'Albania all'età di dieci anni, ha confidato a chi scrive:

Se sono in un momento di agitazione, che sto male, mettendo le canzoni albanesi o mi sfogo o mi aiutano a rilassarmi, a togliermi un po' di pesi. C'è un genere di musica albanese che proprio mi aiuta un casino: quelle che si usano per i matrimoni. Mi aiutano molto a rilassarmi, a sbloccarmi. Mi aiuta molto la televisione albanese, mi aiuta a esserci molto vicina. Anche quando non porto questo braccialetto, ho sempre qualcosa dell'Albania addosso, sempre. È una cosa che mi accompagna sempre dentro di me (Zannoni, 2018, p. 59).

Non solo abbigliamento e prodotti culturali, ma anche cibo, utensili, manufatti, ornamenti, provenienti dai paesi di origine dei migranti ed espressione di quella cultura e di quegli stili di vita, costituiscono i *beni nostalgici* (Orozco, 2008) riposti sugli scaffali dei sempre più numerosi esercizi commerciali etnici, ricercati e acquistati soprattutto per mantenere un senso d'appartenenza alla madrepatria e alla comunità d'origine. Non fanno eccezione i negozi di generi alimentari e oggetti ucraini presenti in molte città italiane, spesso punto di ritrovo per gli uomini e le donne appartenenti a quelle comunità, e quindi potenziali ambienti di integrazione e socialità per le profughe di recente arrivo.

Il sentimento nostalgico abita e si espande nel mondo interiore del migrante. Già nel lontano 1688, attribuendone i connotati di una vera

e propria malattia, lo studente di medicina Johannes Hofer riconosce nell'«idea esclusiva e persistente del ritorno in patria» (Hofer, 1992, pp. 48) la manifestazione della malattia nostalgica che affliggeva i giovani soldati svizzeri in missione in Francia, perseguitati da «una tristezza continua, la patria come unico pensiero, il sonno disturbato o l'insonnia, la perdita di forze, la minor sensibilità alla fame e alla sete, l'angoscia e le palpitazioni di cuore, i frequenti sospiri, l'ottusità dell'anima concentrata quasi esclusivamente sull'idea della patria» (Ivi, p. 55), curabile, nei casi più gravi, solo con il rientro a casa. Quasi cent'anni dopo, nel 1779, Albrecht von Haller approfondisce questa linea diagnostica, affermando che «uno svizzero è dunque abituato fin dalla giovinezza a vivere con gente conosciuta, con la propria famiglia, con le altre famiglie legate alla propria; è abituato a veder solo fratelli, cugini, amici, tutti legati tra loro dal sangue e dalla familiarità data dalla frequentazione. Tra gli stranieri costui non ritrova più questi parenti, questi amici d'infanzia. Non prova più quell'affezione che nasce dal sangue e dalla lunga abitudine. Si crede isolato, emarginato, perduto: la terra per lui è un deserto» (Haller, 1992, p. 65).

Oggi, anno 2022, il mondo e le relazioni sono assai diversi, la globalizzazione ha sbriciolato le distanze spazio-temporali e l'universo virtuale dei social network si è imposto come parallelo – in certi casi sinistramente alternativo – a quello degli incontri e delle interazioni in carnee ossa (Turkle, 2019): molto probabilmente buona parte delle donne fuggite dalla cosmopolita Ucraina hanno – avevano? – una rete sociale che va ben oltre i confini del quartiere o del villaggio di residenza e orizzonti mentali che, con gradi diversi di apertura e conoscenza, abbracciano il mondo globale. Probabilmente, l'Italia, la Polonia, gli altri luoghi in cui sono approdate non assumono con tale nettezza le sembianze di deserti incomprensibili e minacciosi, ma mantengono comunanze, visive, valoriali e comportamentali, con l'Ucraina, anch'essa immersa nel circuito della globalizzazione dei consumi, degli stili e dei riferimenti culturali, che guarda – guardava? guarderà? – all'Europa come orizzonte, anche politico, cui tendere.

Ciò che resta, ciò che attanaglia e consola, è il desiderio di abbandonarsi alla nostalgia, vero e proprio meccanismo difensivo che, consentendo il rifugio in un passato idealizzato e rassicurante – quando in Ucraina si viveva in pace, ad esempio – interviene soprattutto nei momenti di transizione e cambiamento radicale, in

soccorso a percezioni identitarie ed esistenziali divenute confuse e fragili, instillando memorie depurate dal dolore (Lowenthal, 1985).

In passato definita «psicosi tipica degli immigrati» (Frost, 1938), la nostalgia viene ormai considerata una normale funzione psicologica che, rispondendo ai processi individuali e collettivi del ricordare, suscita moti di affezione per frammenti di un passato idealizzato, raffinato da elementi negativi o disturbanti. Con il suo gusto agrodolce, dato dalla commistione tra la gaiezza del ricordo e l'amarrezza per l'irreversibilità di un passato che non può ritornare, la nostalgia «può inserirsi nel percorso di vita di ogni persona rinforzandone il senso di continuità, la percezione di non procedere senza direzione e per salti mortali, ma al contrario lungo traiettorie coerenti e significative» (Zannoni, 2018, p. 36), non sempre lineari, non sempre desiderate, ma che non possono non prevedere uno sbocco, persino quando la distruzione della guerra e l'enigma della fuga sembrano ottenebrare ogni tentativo di guardare al futuro.

*L'intimità diasporica* (Boym, 2001) del profugo in terra straniera riflette la precarietà del suo rapporto affettivo con il luogo in cui si è trovato costretto a migrare e si alimenta di sradicamenti e afflitti transitori; è distopica per definizione, radicandosi negli ideali irrealizzabili di possedere un'unica casa, una sola patria, un'appartenenza certa e inviolabile. Talvolta, però, con struggente compiacimento sembra trastullarsi sulle proprie mancanze, provando ad alleggerire i carichi emotivi affinché non divengano insostenibili, per aprirsi al piacere, all'intensità e alla meraviglia del poter scoprire qualcosa di nuovo: nei luoghi, nelle persone, dentro se stessi.

### **3. Sopravvissute, quindi colpevoli?**

I fatti, le retoriche e le narrazioni che stanno caratterizzando gli eventi bellici in Ucraina pongono in posizione di grande rilievo il tema della patria, coi suoi annessi e derivati. Ogni giorno, riceviamo notizie, rappresentazioni e trasposizioni del patriottismo del presidente eroe Volodymyr Zelensky e degli uomini e delle donne che hanno scelto di imbracciare il fucile per difendere la propria nazione e respingere gli invasori, a loro volta mossi – o almeno, così è riportato – dall'ardore di perseguire gli interessi e i valori della loro enorme patria, strenuamente sostenuti da Vladimir Putin, in aperta contrapposizione

all'Occidente e in ragione di presunti, inossidabili retaggi rintracciabili nella storia nazionale e imperiale.

Mai come oggi risulta attuale la riflessione proposta diciotto anni fa da Eugenio Scalfari, quando, in un intervento comparso su *L'Espresso*, ha identificato e descritto tre tipologie di patriottismo. Il primo è assai prossimo al nazionalismo e si fonda su etnia, territorio, tradizioni, difesa dalle contaminazioni esterne, anteposizione della comunità all'individuo, militarismo e propensione all'autoritarismo.

All'opposto, il secondo tipo si fonda sui valori etici e culturali, assumendo una natura cosmopolita e internazionalista. Infine, rimane il patriottismo imperiale, che pretende una estesa egemonia, anche oltre i confini originari della propria nazione, realizzabile attraverso conquiste e annessioni, oppure in modo indiretto, tramite la superiorità militare, tecnologica, economica, culturale. Va da sé come, nella situazione attuale, il patriottismo russo ricalchi prevalentemente il terzo modello, mentre quello ucraino mescoli elementi delle prime due tipologie in una miscela dagli esiti incerti.

Nel saggio *Il bisogno di patria* (2010), lo storico Walter Barberis contrappone l'adesione convinta al concetto di patria all'individualismo e all'intolleranza, sostenendo che quei popoli – compreso quello italiano – che, manifestando un debole senso di appartenenza a una comunità, non sanno riconoscersi in una salda idea di patria, avrebbero i membri più propensi a compiere scelte estranee a un interesse generale. Al contrario, il *bisogno di patria* sarebbe correlato al *bisogno di Stato* e al *bisogno di storia*, quest'ultimo in grado di assumere la funzione morale di rimettere «in ordine, oltre lo spirito di parte, la dinamica degli avvenimenti e le loro molteplici ragioni» (Barberis, 2010, p. 51), ricomponendo le fratture prodotte dalle innumerevoli memorie particolari.

Le profughe ucraine, al salvo in Italia, in Polonia, in altri paesi europei, addirittura in Russia, con la loro scelta di fuggire, mentre altre donne sono rimaste a combattere e morire, hanno forse tradito la patria? Hanno anteposto l'interesse individuale o familiare a quello collettivo delle loro comunità? Si sono forse mostrate troppo poco attaccate alla patria e allo stato da cui hanno ricevuto i natali e la possibilità di crescere, sino a divenire, appunto, donne? Hanno sottovalutato, se non addirittura negato, la sacralità della storia da cui provengono e di cui fanno parte? In ultima istanza: sono vittime o traditrici? Un punto di vista esterno e non coinvolto approderebbe a

immediate e scontate risposte a questi interrogativi, ponendo la priorità del diritto alla vita al di sopra di ogni ulteriore considerazione, eppure dilemmi interiori a essi riconducibili potrebbero impossessarsi dei pensieri e dell'emozione di persone che si trovano a convivere, provando a non esserne sopraffatte, con i ricordi dei traumi da poco vissuti, le difficoltà dell'integrazione e il pensiero di avere lasciato amici, famigliari e parenti nel quotidiano rischio di morire o ferirsi, sotto le bombe su città devastate. Detto in altre parole, ciò che incombe è il rischio che possa svilupparsi quella che gli psichiatri chiamano *sindrome del sopravvissuto*. Scampato al lager di Auschwitz – ma poi morto probabilmente suicida nel 1987 – Primo Levi ne fornisce una descrizione implacabile:

Hai vergogna perché sei vivo al posto di un altro? Ed in specie, di un uomo più generoso, più sensibile, più savio, più utile, più degno di vivere di te? Non lo puoi escludere: ti esami, passi in rassegna i tuoi ricordi, sperando di ritrovarli tutti, e che nessuno di loro si sia mascherato o travestito; no, non trovi trasgressioni palesi, non hai soppiantato nessuno, non hai picchiato (ma ne avresti avuto la forza?), non hai accettato cariche (ma non ti sono state offerte...), non hai rubato il pane di nessuno; tuttavia non lo puoi escludere. È solo una supposizione, anzi, l'ombra di un sospetto: che ognuno sia il Caino di suo fratello, che ognuno di noi (ma questa volta dico "noi" in un senso molto ampio, anzi universale) abbia soppiantato il suo prossimo, e viva in vece sua. È una supposizione, ma rode; si è annidata profonda, come un tarlo; non si vede dal di fuori, ma rode e stride (Levi, 1986, p. 62).

Il senso di colpa risponde al dispiacere provato per avere potuto vivere una situazione di privilegio a spese o in vece di altri – ad esempio, occupando un posto sul treno o sull'autobus che avrebbe potuto occupare un'altra donna, rimasta ora in Ucraina e forse morta – o per la percezione di non avere fatto abbastanza per affrontare la catastrofe – come invece fanno coloro che sono rimaste a combattere o a prendersi cura dei soldati – o per mettere in salvo altre persone, in primo luogo quelle più care (Kubany e Manke, 1995). Su uno dei piatti dell'immaginaria bilancia emotiva viene messa la fortuna di essere in salvo in un luogo sicuro, sull'altro le condizioni di grande pericolo e dramma di coloro che non sono partiti: se i piatti non sono in equilibrio, il soggetto che prova senso di colpa assume su di sé le responsabilità per l'inesistenza del principio di equità che dovrebbe sussistere tra gli esseri umani, e mai riuscirà a trovare risposta alla

domanda sul perché sia toccata proprio a lui, e non agli altri, la salvezza.

#### 4. Testimoni del limite

«Mi dicono che sto lavorando così tanto per il senso di colpa. Il senso di colpa per essere andata via dall'Ucraina», afferma Kseniya Kharchenko (2022, p. 15). Dalla nuova, provvisoria residenza a Cracovia, scrive e pubblica in modo quasi compulsivo: racconta e riflette su se stessa e sul suo paese dilaniato. Come lei, più a lungo di lei, Primo Levi occupò i decenni successivi all'uscita dal campo di Auschwitz raccontando e scrivendo di se stesso, di quell'orrore, delle atrocità e delle sofferenze che l'essere umano può agire e subire, probabilmente perché intrinseche alla sua natura. Nel romanzo *La chiave a stella* (1978), attraverso il suo alter ego Libertino Faussonne, accosta il suo destino a quello di Tiresia, trovatosi a vivere sette anni da donna per aver ucciso un serpente femmina, e poi a perdere la vista, acquisendo però capacità da indovino, per essere stato chiamato a intervenire in una controversia tra Zeus ed Era: eventi e dimensioni più grandi di lui, così come l'Olocausto e la guerra sono stati – e sono – drammi rispetto a cui Primo Levi e Kseniya Kharchenko hanno sperimentato l'impotenza delle vittime. In balia degli eventi estremi, hanno provato a raccontarli, lambendo il limite del dicibile, per se stessi e per gli altri, consapevoli di non poterli fermare.

Scriva Primo Levi:

Un pò Tiresia mi sentivo, e non solo per la duplice esperienza: in tempi lontani anch'io mi ero imbattuto negli dèi in lite fra loro; anch'io avevo incontrato i serpenti sulla mia strada, e quell'incontro mi aveva fatto mutare condizione donandomi uno strano potere di parola: ma da allora, essendo un chimico per l'occhio del mondo, e sentendomi invece sangue di scrittore nelle vene, mi pareva di avere in corpo due anime, che sono troppe. E che non stessee a sofisticare perché tutto questo paragone era stiracchiato: lavorare al limite della tolleranza, o anche fuori tolleranza, è il bello del nostro mestiere (1997, pp. 988-989).

Vivere con – ma anche nonostante – le sofferenze provocate dal dramma della guerra è la necessità che accomuna le migliaia di profughe che sono riuscite a fuggire dall'Ucraina: saperle accogliere, con la loro fragile e traumatizzata complessità, è invece il dovere civile, mo-

rale e istituzionale non solo delle agenzie sociali ed educative, ma di tutti coloro che aspirino a potersi considerare cittadini ed esseri umani a pieno titolo.

### Riferimenti bibliografici

- ALEKSIEVIĆ S., *Tempo di seconda mano. La vita in Russia dopo il crollo del comunismo*, Bompiani, Milano 2014.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Raffaello Cortina, Milano 2014.
- BALLERINI G., *Caduto da una stella. Figure della identità nella psicosi*, Giovanni Fioriti Editore, Roma 2005.
- BARBERIS W., *Il bisogno di patria*, Einaudi, Torino 2010.
- BOYM S., *The future of nostalgia*, Basic Books, New York 2001.
- BRUNORI P., CANDOLO G., DONÀ DALLE ROSE M., RISOLDI M.C., *Traumi di guerra. Un'esperienza psicoanalitica in Bosnia-Erzegovina*, Manni, San Cesario di Lecce 2003.
- CERROCCHI L., MENOZZI T., ZANNONI F., D'ANTONE A., BADIO G., *Narrare la migrazione come esperienza formativa: compiti, strumenti e strategie nel Progetto con i Richiedenti Protezione Internazionale della Cooperativa Sociale e di Solidarietà L'Ovile di Reggio Emilia*, in Cerrocchi L., *Narrare la migrazione come esperienza formativa*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- FADDA R., *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando, Roma 2022.
- FREUD S., *Introduzione alla psicoanalisi*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.
- FROST I., *Homesickness and immigrant psychoses*, «Journal of Mental Science», 84, 1938, pp. 801-847.
- HALLER A. VON, *Supplément aux Dictionnaires des Sciences, des Arts et des Métiers*, in Prete A. (a cura di), *Nostalgia. Storia di un sentimento*, Raffaello Cortina, Milano, 1992.
- HEIDDEGER M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 2005.
- HOFER J., *Dissertazione medica sulla nostalgia*, in Prete A. (a cura di), *Nostalgia. Storia di un sentimento*, Raffaello Cortina, Milano, 1992.



- KHARCHENKO K., *Sono fuggita da Kiev e vivo con il senso di colpa*, «la Repubblica», 24/04/2022.
- KRISTAL H., *Affetto, Trauma, Alessitimia*, Magi Edizioni, Roma 2007.
- KUBANY E.S., MANKE F.P., *Cognitive therapy for trauma-related guilt: Conceptual basis and treatment outlines*, «Cognitive and Behavioral Practice», 2, 1995, pp. 23-61.
- LEVI P., *I sommersi e i salvati*, Einaudi, Torino 1986.
- *La chiave a stella*, in Levi P., *Opere*, Einaudi, Torino 1997.
- LOWENTHAL D., *The past is a foreign country*, Cambridge University Press, Cambridge 1985.
- MARGALIT A., *L'etica della memoria*, il Mulino, Bologna 2006.
- MEDICI SENZA FRONTIERE, *Traumi ignorati. Richiedenti asilo in Italia: un'indagine sul disagio mentale e l'accesso ai servizi sanitari territoriali*, Roma/Milano 2016.
- OBERG K., *Cultural shock: adjustment to new cultural environments*, «Practical Anthropology», 7, 1960, pp. 177-182.
- OROZCO M., *Tasting identity: trends in migrant demands for home country goods*, US Agency for International Development, Washington 2008.
- SCALFARI E., *Una patria, tre patriottismi*, «L'Espresso», 27/05/2004.
- STEEL Z., CHEY T., SILOVE D., MARNANE C., BRYANT R.A., VAN OMMEREN M., *Associations of torture and other potentially traumatic event with mental health outcomes among populations exposed to mass conflict and displacement: a systematic review and meta-analysis*, «JAMA», 302, 2009, pp. 537-549.
- TURKLE S., *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Einaudi, Torino 2019.
- VACCARELLI A., *Educazione, catastrofe, resilienza, resistenza: il lavoro di cura socio-educativo in emergenza*, in Mariantoni S., Vaccarelli A., *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- *Shock culturale, migrazioni, resilienza*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A., *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS EDIZIONI, Pisa 2017.
- ZANNONI F., *Adolescenti immigrati e vulnerabilità: fragilità, patologie e comportamenti a rischio prima, durante e dopo la migrazione*, «Journal of Health Care Education in Practice», vol. 2, n. 1, 2020, pp. 25-34.

— *Quello che ci lega. Migrazioni, nostalgie e memoria: implicazioni pedagogiche*, Edizioni Junior, Reggio Emilia 2018.

## E dopo la violenza e la morte?

Per una pedagogia della riconciliazione

MARIA RITA MANCANIELLO\*

**RIASSUNTO:** Tra le tante guerre a cui la nostra vita è sottoposta c'è una forma di guerra che si consuma nel silenzio collettivo, ma che causa un numero di vittime – dirette e indirette – quasi tutti i giorni: il femminicidio. Una morte violenta, traumatica, che dirompe e lacera la vita dei figli e delle figlie e che richiede un intervento multiprofessionale per contenere il rischio dello sviluppo di gravi psicopatologie.

A fianco delle altre professioni che intervengono con metodo clinico sul trauma, un ruolo fondamentale lo svolge l'approccio pedagogico al lutto, sia per accompagnare il bambino/a o l'adolescente verso una nuova riprogettazione della propria esistenza, sia per riattivare processi di resilienza e consentire una riappacificazione con la vita. Una capacità pedagogica che sappia creare quel processo di ricostruzione proprio dell'arte del Kintsugi e offra la possibilità di un nuovo futuro di serenità.

**PAROLE CHIAVE:** Trauma adolescenziale e infantile, orfani di femminicidio, competenza educativa, progettazione esistenziale, pedagogia del lutto.

**ABSTRACT:** Of all the wars to which our lives may be subjected, there is one form of war that is consumed in collective silence, but which causes a number of victims – direct and indirect –, almost every day: femicide. A violent, traumatic death, which shatters and tears

---

\* Università degli Studi di Firenze, Dipartimento FORLILPSI.

apart the lives of sons and daughters requiring multi-professional intervention to contain risks of developing major psychopathologies.

Together with the other professions that clinically intervene on trauma, a fundamental role is played by the pedagogical approach to mourning, in order to accompany the child or adolescent towards a new rethinking of his or her existence, and also to trigger resilience and enable a reconciliation with life. Pedagogical skills capable of creating a reconstruction process proper to the art of Kintsugi and thus offering the possibility of a new future of serenity.

KEY-WORDS: Adolescent and child trauma, orphaned by femicide, education competence, existential planning, pedagogy of bereavement.

### **1. Una guerra di trincea: la morte per femminicidio e le sue conseguenze**

Tra le tante *guerre* a cui la nostra vita è sottoposta – sia che si vivano direttamente o indirettamente, sia che si osservino mediaticamente in altre parti del nostro pianeta, sia che ci si trovi a operare con le vittime dei conflitti – c'è una *forma di guerra* che viviamo quotidianamente nella nostra comunità, nei nostri contesti di vita, nella nostra conversazione, spesso inconsapevolmente. Una forma di guerra che non rientra nelle definizioni riportate nel vocabolario, ma che causa un numero di morti al giorno, tutti i giorni, in tutti i tempi della convivenza umana, che si avvicina molto a quello di una *guerra di trincea*. Sono le morti delle donne per mano del proprio compagno o marito che segnano giornalmente la storia di questo nostro tempo. Il fenomeno del femminicidio è un dramma sociale che continua a perpetrarsi nel tempo, con conseguenze profondamente traumatiche per tutti i partecipanti del contesto di vita della donna uccisa, ma per bambini e bambine e adolescenti orfani della mamma, è un trauma profondo che necessita ancora di essere adeguatamente studiato dalle scienze umane e che richiede alla pedagogia una attenta riflessione per accompagnare nei processi di sviluppo integrale il soggetto in età infantile e adolescenziale. Le conseguenze di questa guerra sociale pongono domande urgenti a tutti e tutte noi come soggetti della collettività, ma ancor più a

chi si occupa di pedagogia per sviluppare conoscenze, competenze e metodi specifici per aiutare bambine e bambini e adolescenti a superare il trauma vissuto, ma soprattutto a ritrovare la pace con loro stessi e con la persona che ha causato la morte della propria madre. Una pedagogia fondata su attente categorie di analisi e su metodologie educative capaci di ridare forza al valore della vita e di attivare una progettazione esistenziale in grado di permettere, ad ogni soggetto orfano per femminicidio, di poter avere un futuro di senso, degno di essere desiderato e verso il quale volgere la propria ricerca di significato.

## **2. L'uccisione della mamma e le forme del trauma nell'infanzia e nell'adolescenza**

La morte della mamma è sempre connotata da una situazione di profondo dolore in ogni età della vita, ma quando a subirla è un soggetto in età infantile o adolescenziale, questa sofferenza si eleva all'ennesima potenza (Onofri, La Rosa, 2015). Nelle situazioni nella quali la morte della mamma è avvenuta in modo violento, la traumaticità del distacco è molto più profonda e lacerante. Quando poi, a determinare la morte della madre è un'altra figura di attaccamento primario, qual è il padre, il disorientamento e lo sconcerto divengono completo sconvolgimento del soggetto.

Durante l'infanzia e l'adolescenza, l'evento della morte della madre è dirompente e le risposte emotive e comportamentali che ne conseguono sono di difficile previsione. Le reazioni al dolore della perdita sono determinate anche da molteplici fattori, che vanno dall'età, alle circostanze della morte, alle reazioni degli adulti significativi e anche ai tempi e al modo in cui è stato comunicato l'evento della morte della madre (Barbaro et al., 2019; Onofri, La Rosa, 2015, Baldry, Cinquegrana, 2018). Variabili complesse, individuali, che trovano la loro matrice nei modelli relazionali vissuti negli anni della crescita.

L'ambiente familiare è origine di apprendimenti e di modelli di organizzazione del *modo di sentirsi*, della propria *sicurezza*, del modo di *leggere il mondo esterno*, della propria *sfera emotiva e affettiva*. Per la maggior parte dei figli e delle figlie, la loro esperienza durante i primi anni di vita è stata caratterizzata da forme di violenza assistita, di violenza diretta, di paura e di angoscia e le reazioni alla morte della mamma possono essere altamente problematiche, sia per quanto ri-

guarda la sfera dello sviluppo sociale, che del piano cognitivo, con un calo delle capacità attentive e di *problem solving*, ma, i disturbi più profondi sono, soprattutto, sul piano dell'attaccamento e delle relazioni affettive<sup>1</sup> (Buccoliero, Soavi, 2018).

Si deve tenere conto che tale evento traumatico è assolutamente unico, si possono vivere altre morti e altri distacchi, ma quello materno non ha comparazioni. Durante tutta l'età dello sviluppo, la figura di attaccamento primaria è parte integrante del proprio esistere e ha una specifica pregnanza nel mondo interno di ogni bambino/a. La morte materna determina una recisione anche di se stessi, oltre che la perdita del proprio (*s*)oggetto d'amore primario (Klein, 1939) e apre a solitudini e dolori di difficile contenimento. A questo si associa il fatto che spesso, l'uccisione della madre, avviene come tragico epilogo di una storia familiare caratterizzata da anni di violenza domestica e la maggior parte si trova a dover affrontare ed elaborare il lutto traumatico della propria mamma – oltre che i numerosi altri stravolgimenti che incorrono nei contesti di vita quotidiani – disponendo di limitate risorse psicologiche e segnati dalle profonde ferite della pregressa violenza subita in famiglia (Barbaro, et al., 2019).

La maggior parte dei bambini/e e preadolescenti che hanno vissuto la morte della mamma in modo inaspettato, violento o sanguinoso, o che sono venuti a conoscenza di particolari cruenti della modalità di decesso, possono sviluppare quello che in letteratura viene definito *Disturbo da lutto persistente complicato* (Cohen, et al., 2006; Gava, 2017). Il pensiero ricorrente all'evento, l'angoscia e il terrore impressi nella memoria, si associano al dolore per la perdita e le fasi di elaborazione del lutto rimangono cristallizzate e non attivano il possibile superamento della separazione.

I bambini e le bambine che sviluppano un disturbo da lutto persistente complicato, non sono in grado di attivare le fasi del *processo di riconciliazione*, poiché la memoria continua della mamma uccisa è una permanente riproposizione dell'evento scioccante, con il conseguente manifestarsi dei sintomi post-traumatici e spesso di sintomi depressivi (Cohen, Mannarino, 2004; Nader, 1997).

---

<sup>1</sup> Nel fare riferimento a infanzia e adolescenza, consapevoli che sono due età della vita molto differenti, in questa riflessione ci si riferisce all'infanzia nella seconda fase, per i bambini e le bambine dai 6/7 anni in poi e per gli/le adolescenti soprattutto nella prima fase, considerazioni che possiamo ritenere focali fino ai 17/18 anni di età.

Se non vi è un intervento specifico e globale, che permetta il contenimento e un profondo lavoro di rivisitazione del vissuto traumatico, in modo esperto e competente, il rischio a cui si va incontro è quello di una compromissione psicosociale significativa. Senza entrare nell'ambito clinico del disturbo, secondo i criteri diagnostici, si parla di disturbo da lutto persistente complicato quando vi è una persistente nostalgia della persona persa (Criterio B1), o un profondo e non gestibile dolore (Criterio B2), o una forte preoccupazione per la persona deceduta (Criterio B4) o un pervasivo pensiero per le modalità con cui si è verificato il decesso (Criterio B4). A questi si associano anche altri sintomi, come la sofferenza reattiva alla morte e disordine sociale/dell'identità, difficoltà psicologiche di affrontare e gestire la risposta emotiva al lutto e difficoltà nel mantenere un'identità psicosociale costante, non dissociata. (Gava, 2017). Pensieri e immagini dell'evento traumatico sembrano non lasciare spazio a nessun'altro interesse e la sensazione che l'evento riaccada continuamente diviene ossessivo. Un luogo, la visione di un film, un profumo, una espressione verbale, qualsiasi esperienza in qualsiasi momento può attivare la medesima sensazione di terrore e di angoscia provata nel momento dell'evento di morte. Disturbi del sonno, irritabilità o scoppi d'ira, difficoltà di concentrazione, eccessiva reazione d'allerta come ipervigilanza (Pynoos, 1992) sono alcune delle maggiori e pervasive caratteristiche che non cedono il passo a nessun tipo di rasserenazione.

Una disorientante oscillazione emotiva tra evitamento e disinteresse, distacco e *iperfusione*, senso di colpa per essere sopravvissuti e paura di morire nelle stesse circostanze della mamma, presa di distanza da tutto e tutti, (Baldry, 2018; Nader, 1997; Pynoos, 1992) quasi a temere di attivare l'evolutivo *processo di riconciliazione*.

### **3. Essere professioniste/i dell'educazione: tra competenze e sensibilità umana**

Non è semplice comprendere gli stati emotivi vissuti dal bambino/dalla bambina traumatizzati, ma per attenuare le paure e le angosce in atto, può essere utile farlo/a sentire sempre circondato da persone e oggetti che rappresentano un sicuro riferimento affettivo. Diventa estremamente importante che possa, fin da subito, sentire riconosciuto il suo bisogno di *comprensione* e che *non gli sia negata la realtà* che

sta vivendo. Seppur complesso e difficile, è importante che il/la bambino/a sia reso/a partecipe e consapevole – nella misura in cui lo può comprendere per la sua età – delle scelte che lo/la riguardano, dei progetti che sono pensati per la sua vita, dei cambiamenti che dovrà affrontare. In questa fase è fondamentale accogliere anche tutte le sue possibili reazioni emotive, aiutandolo/la a verbalizzare gli stati d'animo provati, così da favorire la confidenza e facendolo/a sentire compreso/a, accolto/a e, di conseguenza, assicurato/a (Verardo, 2019). Alle analisi psicopedagogiche si associano anche le scelte normative e le indicazioni europee per la garanzia dei diritti dei bambini e delle bambine, prima tra tutte il diritto all'ascolto (Nazioni Unite, 1989; Binazzi, 2012), motivo per il quale, nel caso dei bambini e delle bambine traumatizzate e vittime di violenza, una specifica attenzione ad ascoltare profondamente il loro pensiero e i loro possibili desideri, diviene un aspetto centrale in tutto l'intervento psico-socio-pedagogico messo in atto.

Seppure il processo di sviluppo a cui è arrivato/a il bambino/la bambina incida in modo significativo sul suo modo di comprendere e di leggere ciò che sta accadendo intorno a lui/lei, il profondo dolore che scatena un evento come quello che sta vivendo richiede un contenimento emotivo specifico. Una valutazione che deve tenere di conto del livello di sviluppo, delle competenze soggettive, della situazione ambientale generale, ma sicuramente quello che oggi è riconosciuto come necessario è che si rispetti – sia nell'età infantile che adolescenziale – il diritto alla conoscenza delle situazioni che li riguardano e che non siano loro negati gli eventi che li coinvolgono, perché *il non sapere* scatena ancora di più le angosce profonde.

Il lavoro di studio pedagogico richiede una attenzione profonda proprio su questo piano, per comprendere il valore che assume l'adulto/a di riferimento nell'ambito educativo e sociale, per comprendere come poter offrire professionisti capaci di porre attenzione alle necessità emotivo-affettive, allo sviluppo di legami di attaccamento significativi e a creare interventi educativi capaci di affrontare il trauma del femminicidio.

Anche se può sembrare paradossale, intervenire su bambini e bambine e adolescenti traumatizzati, per aiutarli a superare il dramma vissuto, vuol dire mettere in un primo momento da una parte il loro vissuto e concentrare le energie verso un piano di sviluppo integrale. Non una negazione o un tentativo di sdrammatizzare gli eventi, ma la con-



sapevolezza che i processi di cambiamento, che vengono messi in atto nell'intervento educativo, si devono svolgere necessariamente lungo un *asse temporale orientato al futuro*. Quel senso del futuro, che è proprio del soggetto nella sua fase evolutiva, è la leva su cui poggiare l'azione pedagogica, per canalizzare lo sguardo dei bambini e delle bambine, verso gli spiragli di desiderio e di vitalità che sono i cardini dell'infanzia e della giovinezza. L'attenzione deve essere volta a creare la sensazione che c'è un nuovo tempo, verso il quale proiettare il pensiero e le azioni, aiutando il soggetto che ha subito la perdita a progettare la propria attuale esistenza in funzione di scopi orientati verso *il domani* (Cambi, 2006).

Si può ben comprendere, allora, come sia complesso creare dei nuovi legami sicuri nella maggior parte dei soggetti orfani, se non si dispone di alte capacità relazionali e non si attivano interventi professionali basati su competenze ben definite e con professionisti/e dotati/e di una profonda sensibilità umana (Mancaniello, 2021).

Il lavoro pedagogico è centrato su un ascolto profondo delle necessità espresse dal soggetto nell'età dello sviluppo, per dare voce alle sue esigenze e progettare percorsi personalizzati finalizzati a una ripresa di attività costruttive ed esperienze di socializzazione ben precise. Nelle situazioni traumatiche e, in particolare, in un dramma così unico, agli adulti è richiesta la capacità di attendere e di sollecitare con tenerezza, di accogliere e supportare l'onda delle emozioni, di saper cogliere i momenti dello slancio per dare sostegno alle fragili ali del desiderio e del piacere. In particolar modo nei bambini e nelle bambine, il trauma vissuto spezza la fiducia nel mondo, attiva sensi di colpa profondi, dinamizza le angosce e le paure più recondite, toglie il respiro e *manca l'ossigeno* per pensare al di là dell'evento. Su questi aspetti così specifici, la cura educativa è chiamata a offrire piani di sviluppo altamente soggettivi, definiti direttamente con i soggetti infantili e con i soggetti adolescenti, così come con i contesti di vita nei quali sono inseriti, per creare dimensioni di intervento integrato, multiprofessionale e interdisciplinare, ma, soprattutto, per offrire una *ri-progettazione esistenziale* capace di permettere al soggetto nel suo sviluppo di essere protagonista della propria vita.

#### 4. Verso la riconciliazione con il mondo: il potenziale pedagogico dell'arte *kintsugi*

Nelle situazioni in cui, attraverso un intervento multiprofessionale, si riesce a supportare in modo adeguato il processo di elaborazione del lutto e si è in grado di creare le condizioni per un salto qualitativo, attivando uno *spiraglio verso il futuro*, il lavoro pedagogico e relazionale assume la massima valenza. Tornando in contatto con le parti di sé più vitali, il soggetto si riappropria anche della dimensione del desiderio e vi è una rinascita di sensazioni ed emozioni che, seppur a tratti, aprono a un possibile nuovo tempo di serenità (Recalcati, 2016). Sensazioni che si muovono nella direzione di affrontare le nuove sfide della crescita, di riaprire lo spazio ad ambizioni sopite, di ricostruire nuove relazioni di fiducia, di andare verso quel domani che si era perso con la morte. È proprio in questo tempo che l'adulto/a educatore/educatrice ha la massima responsabilità nell'accompagnare il soggetto, sia infantile che adolescente, verso la scoperta di parti di sé inesplorate e di aiutarlo/a a volgere il suo sguardo verso lidi e obiettivi nuovi, in modo da percepire sempre più la sua unicità e le proprie abilità (Mancaniello, 2022)

Risultano necessarie delle proposte educative che stimolino il *piacere del fare* e che consentano la *scoperta del nuovo*, che riaprano a nuove emozioni e permettano una lenta, ma progressiva riattivazione del senso vitale. Una pedagogia capace di ridare senso all'esistenza e di creare le condizioni per una pacificazione con se stessi e con il mondo circostante, in grado di offrire frammenti di bellezza su cui attuare quel possibile capolavoro dell'arte giapponese *kintsugi*. Una *pedagogia dell'oro*, che colma le ferite indelebili e i solchi profondi nell'anima, attraverso persone competenti professionalmente e motivate umanamente, dotate della capacità di sviluppare una resiliente modalità relazionale, tale da permettere al soggetto infantile e adolescenziale di colmare il suo dolore attraverso l'affetto e l'amore, collante con cui rimarginare le fratture della propria esistenza.

Seppur sia contenuto il numero di soggetti con un trauma infantile o adolescenziale così profondo, emerge la necessità di formare professioniste e professionisti dell'educazione specializzati nell'intervento in situazioni complesse e dotati di competenze e capacità di alto livello. Professionisti/e capaci di gestire la frustrazione, di sostenere le situazioni estreme, di non arrendersi di fronte al muro del dolore e alle

profonde modalità di opposizione che i soggetti traumatizzati pongono. Professionisti e professioniste *capaci di cura*, di tentare sempre nuove vie e nuove soluzioni, di percorrere *strade non battute*, di rompere con gli schemi conosciuti. E, soprattutto, capaci di vedere oltre l'apparenza, di attivare un ascolto attento e partecipe, collaborativo e accogliente, in grado di stimolare visioni alternative e di accompagnare il soggetto a ridefinire un *nuovo, possibile, fiducioso*, sguardo sul mondo.

### **Bibliografia di riferimento**

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *DSM-5 Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Raffaello Cortina, Milano 2014.
- BAIOCCHI P., *Elaborazione del lutto. La gestione della perdita e dell'attaccamento affettivo*, 2003 in <https://docplayer.it/12406159-L-elaborazione-del-lutto-la-gestione-della-perdita-e-dellattaccamento-affettivo-dott-baiocchi-paolo-direttore-istituto-gestalt-trieste-trieste.html> (ultima consultazione: 15/02/2022).
- BAIOCCHI P., *Gestalt Empowerment. Manuale per una rivoluzione culturale*, Safarà, Pordenone 2015.
- BALDRY A.C., *Orfani speciali: Chi sono, dove sono, con chi sono. Conseguenze psicosociali su figlie e figli del femminicidio, 2. ed. aggiornata con la nuova legge 4 dell'11-01-2018*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- BALDRY, A.C., CINQUEGRANA, C., *Guidelines for intervening with special orphans*, EU Daphne project report 2015, in <http://switchoff-ita.weebly.com/linee-guida.html> (ultima consultazione: 10/03/2022).
- BARBARO M.G. ET AL., *Dalla violenza assistita al lutto traumatico: i bambini orfani speciali*, «Maltrattamento e abuso all'infanzia», 21(1), 2019, pp. 73-89.
- BERTIN G.M., CONTINI M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma 2004.
- BERTOTTI T., BIANCHI D., *La rilevazione della violenza assistita nei servizi sociali pubblici e privati*, in R. LUBERTI, M.T. PEDROCCO BIANCARDI (a cura di), *La violenza assistita intrafamiliare*, FrancoAngeli, Milano 2005.

- BIANCHI D., MORETTI E., *Vite in bilico. Indagine retrospettiva su maltrattamenti e abusi in età infantile*, «Questioni e Documenti. Quaderni del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza», n. 40, 2006.
- BUCCOLIERO E., SOAVI G., *Proteggere i bambini dalla violenza assistita. Riconoscere le vittime*. FrancoAngeli, Milano 2018.
- CADEI L., *Legami e significati nell'esperienza della sofferenza. Un'indagine qualitativa*, in L. PATI (a cura di), *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2012.
- CAMBI F., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- COHEN J.A., MANNARINO, A.P., *Post-traumatic stress disorder*, in M. K. Dulcan (Ed.), *Child and adolescent psychiatry*, American Psychiatric Press, Washington 2010.
- DELLO PREITE F. (a cura di), *Femminicidio violenza di genere e globalizzazione*, PensaMultimedia, Lecce 2019.
- GAVA L., *Cos'è il Disturbo da Lutto Persistente Complicato in età evolutiva e come si valuta*, 2017, in <https://www.stateofmind.it/2017/01/disturbo-da-lutto-persistente-complicato/> (ultima consultazione: 15/05/2022).
- KLEIN M., *La psicoanalisi dei bambini*, Ed. Martinelli, Firenze 1969 (opera originale pubblicata nel 1932).
- *Il nostro mondo adulto e altri saggi*, Martinelli, Firenze 1972 (opera originale pubblicata nel 1959).
- LOIODICE I., ULIVIERI S. (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Milano 2017.
- LUCANGELI D., VICARI S., *Manuale di Psicologia dello Sviluppo*, Mondadori, Milano 2019.
- MANCANIELLO M.R., *Bambini e Bambine e Adolescenti orfani per femminicidio: un percorso di studio e di ricerca per la formazione dei professionisti socio-assistenziali, educativi e sanitari*, in S. POLENGHI, F. CEREDA, P. ZINI, *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 580-586), PensaMultimedia, Lecce 2021.
- *Educare al senso del limite attraverso l'avventura: una categoria pedagogica per affrontare il rischio e la sfida alla morte*

- nell'adolescenza, in A. MANNUCCI, *L'evento morte: come affrontarlo nella relazione educativa* (pp. 159-187), Edizioni Del Cerro, Tirrenia (Pi) 2004.
- *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, PensaMultimedia, Lecce 2018.
- Essere educatori/educatrici di soggetti nell'età dello sviluppo che hanno vissuto il femminicidio della madre: elementi costitutivi per una *Pedagogia del lutto*, «Encyclopaideia», 26(62), 2022, pp. 81-93.
- Il senso della morte in adolescenza: scoperta della caducità umana e risposta pedagogica, «Studi sulla formazione», 22(1), 225-242.
- MANNARINO A.P., COHEN J.A., Traumatic Loss in Children and Adolescent, *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 4, 2011, 22-33.
- MAPELLI M., *Il dolore che trasforma. Attraversare l'esperienza della perdita e del lutto*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- MELCHIORRE V., *Al di là dell'ultimo. Filosofie della morte e filosofie della vita*, Vita e Pensiero, Milano 1998.
- MORTARI L., *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*, Raffaello Cortina, Roma 2021.
- NADER K. O., *Childhood traumatic loss, the interaction of trauma and grief*, in C.R. FIGLEY, B.E. BRIDE, & N. MAZZA (eds.), *Death and trauma, the traumatology of grieving*, Taylor & Francis, Washington 1997.
- NAZIONI UNITE, *Convenzione sui diritti del fanciullo*, New York 20 novembre 1989. <https://www.camera.it/bicamerale/leg14/infanzia/leggi/Legge%20176%20del%201991.htm> (ultima consultazione: 14/05/2022).
- ONOFRI A., LA ROSA C., *Il lutto. Psicoterapia Cognitivo Evoluzionista e EMDR*. Giovanni Fioriti Editore, Roma 2015.
- PATI L. (a cura di), *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2012.
- PICK I., *Lutto e perdita nell'infanzia*, in E. QUAGLIATA (a cura di), *Affrontare la malattia e il lutto*, Astrolabio, Roma 2013.
- PYNOOS R.S., Grief and trauma in children and adolescents, «Bereavement Care», 11(1), 1992, pp. 2-10.
- PRETE A., *Compassione: storia di un sentimento*, Bollati Boringhieri, Torino 2013.
- RECALCATI M., *Incontrare l'assenza. Il trauma della perdita e la sua soggettivazione*, ASMEPA Edizioni, Milano 2016.

- RIVA M.G., *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*, Unicopli, Milano 2005.
- ROVEDA P., BLEZZA PICHERLE S., *Progetto esistenziale e ricerca di significato*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- SUNDERLAND M., *Aiutare i bambini pieni di rabbia e odio: Attività psicoeducative con il supporto di una favola*, Erickson, Trento 2005.
- ULIVIERI S. (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- VERARDO A.R., Il disturbo post-traumatico da stress in età evolutiva: lo stile di attaccamento come fattore di rischio e/o protezione. *Rivista di psicoterapia EMDR*, n. 37, 2019.
- WADDELL M., *Mondi interni. Psicoanalisi e sviluppo della personalità*, Mondadori, Milano 2000.

## RECENSIONI





Fabrizio Manuel Sirignano, *Pedagogia della  
decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*  
(Edizione aggiornata), FrancoAngeli, Milano  
2019, pp. 138

DI VALERIO FERRO ALLODOLA \*

La crisi pandemica ci ha mostrato – in maniera dirompente – i limiti dall'attuale assetto socio-economico della società, soprattutto in termini di ridotta sensibilità alle esigenze di ben-essere e di cura dei soggetti. Sono, infatti, aumentate notevolmente le povertà e ne sono nate di nuove, basti pensare soltanto agli effetti del lock-down, particolarmente gravi per bambine, bambini, diversamente abili e anziani. A questo, si aggiunga il disastro umanitario del recente conflitto russo-ucraino.

La pedagogia, in questo scenario sempre più sconvolgente, ha il dovere scientifico e morale di rivestire un ruolo da protagonista.

Sirignano, in questo volume – pubblicato nella sua prima edizione nel 2012 e ripubblicato in una nuova forma aggiornata nel 2019 - ricostruisce – con acume e perizia – le basi storiche ed epistemologiche per la definizione di una “Pedagogia della decrescita”.

Collocata nella prestigiosa Collana dell'Editore FrancoAngeli “Pedagogia sociale, storia dell'educazione e letteratura per l'infanzia” – diretta da Simonetta Ulivieri e Carmen Betti – l'opera è suddivisa in tre Capitoli.

Nel primo l'Autore parte da un'attenta disamina del Capitalismo per giungere alla globalizzazione contemporanea, mettendo in luce le ricadute pedagogiche sottostanti a tali trasformazioni.

Un focus di attenzione privilegiato, infatti, concerne la critica al Neoliberismo che – come affermava già nel 2012 la sua Maestra Elisa

---

\* Ateneo Telematico eCampus.

Frauenfelder, nella *Prefazione* alla prima edizione – «Sul piano sociale [ha] prodotto risultati allarmanti, ponendo la riflessione pedagogica di fronte a nuove emergenze educative da affrontare: dai dati sulla povertà infantile e sulle condizioni degli adolescenti, a dir poco preoccupanti, si comprende quali danni abbia prodotto nel corpo sociale il modello economico neoliberista, togliendo speranze e prospettive ai futuri cittadini» (infra, p. 12).

Come afferma Sirignano fin dalle prime pagine, a proposito del processo di industrializzazione e del taylorismo: «[...] Ogni forma di condivisione della conoscenza del processo lavorativo tra tutti i protagonisti del processo stesso, viene considerata non solo superflua, ma addirittura ostativa ad un corretto funzionamento della macchina lavorativa». Ed è proprio in punti come questo che risiede la cifra pedagogica del volume: la necessità di porre dei “punti fermi” sugli aspetti educativi e formativi che caratterizzano le pratiche professionali nei contesti di lavoro.

La seconda parte dell’opera, si concentra sull’educazione al pluralismo nella società complessa, individuando la scuola come motore dell’educazione democratica. Al contempo, Sirignano pone l’attenzione sui rischi dei nuovi populismi e delle risposte che la pedagogia è chiamata a fornire. La domanda, successiva, è conseguente all’analisi dell’Autore: “Quale sviluppo per educare alla libertà?”. Concludono il Capitolo alcune importanti suggestioni pedagogiche nell’“approccio delle capacità”, valorizzando il modello dell’economista, filosofo e accademico indiano Amartya Sen.

Il costrutto di “Capability approach” compare per la prima volta nel 1979<sup>1</sup>, in cui viene caratterizzata la proposta normativa sostenuta da Amartya Sen, successivamente ripresa da Martha Nussbaum, e che ha trovato applicazione negli *Human Development Reports* del Programma di sviluppo delle Nazioni Unite. Afferma Sen: «L’approccio della capacità è fondamentalmente attento all’identificazione degli oggetti di valore e concepisce lo spazio di valutazione in termini di funzionamenti e di capacità di funzionare»<sup>2</sup>; «La scelta fra diversi as-

---

<sup>1</sup> Sen A., *Uguaglianza, di che cosa?*, in Id., *Scelta, benessere, equità*, Il Mulino, Bologna 1986.

<sup>2</sup> Sen A., *La disuguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino, Bologna 1994, p. 68.

setti sociali deve essere influenzata dalla loro attitudine a promuovere le capacità umane»<sup>3</sup>.

Il terzo Capitolo rappresenta, a mio modestissimo avviso, il tentativo di Sirignano – ottimamente riuscito, per chiarezza, ricchezza di riferimenti scientifici e profondità di indagine – di slanciare la Pedagogia verso la necessità di approfondire il nesso tra educazione e sviluppo economico e della domanda – fondamentale – che ne consegue: è inevitabile una crescita senza fine? Da qui, a cascata, l'Autore ritorna al titolo del volume: “Verso una pedagogia della decrescita”.

Una proposta politica, economico-sociale e pedagogica disponibile alla riduzione controllata, selettiva e volontaria della produzione economica e dei consumi, con l'obiettivo di stabilire relazioni, equilibri ecologici tra uomo e natura, ma soprattutto di lotta alle ingiustizie, alle discriminazioni e promozione dell'equità – pur nelle reciproche differenze soggettive – nella direzione di un'inclusione, concreta, di tutti e di ciascuno.

In questo preciso momento storico, il volume di Sirignano risulta centrale – in particolare – nella riflessione generale sui conflitti odierni. Le guerre, infatti, non si configurano soltanto come esito dello squilibrio di un singolo dittatore, ma sono il risultato di un sistema ossessionato dall'incremento dei valori economici, direzionato alla competizione permanente per l'accaparramento delle risorse e dei mercati, i cui esiti sono, ad esempio (oltre le guerre e i conflitti), il surriscaldamento globale, la devastazione della biodiversità, l'avvelenamento dei mari, dell'atmosfera e della terra, le pandemie da zoonosi.

Il volume che, ricordiamo, è stato insignito del Premio Italiano di Pedagogia della Società Italiana di pedagogia – SIPED nel 2012, si presenta, pertanto, come attuale ed utile strumento per una maggior comprensione del contemporaneo.

---

<sup>3</sup> Sen A., *La libertà individuale come impegno sociale*, in AA. VV. *La dimensione etica nelle società contemporanee*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 1990, p. 34.



Elena Zizioli, *Donne Detenute.*  
*Percorsi educativi di liberazione,*  
FrancoAngeli, Milano 2021, pp. 182

DI MARIA BUCCOLO\*

Il riconoscimento in ambito penitenziario dei diritti delle donne rappresenta il tema centrale del volume di Zizioli, che intende «far luce e dare voce» per avviare percorsi di responsabilizzazione ed emancipazione «riflettendo su come l'istituzione carceraria, di per sé lesiva della dignità umana, abbia inciso anche sulla questione di genere» (infra, p. 9). L'Autrice, attraverso l'approccio critico legato alla pedagogia militante – una pedagogia che si fa carico delle situazioni più estreme e non rinuncia ai progetti di cambiamento<sup>1</sup> – indaga le condizioni delle donne detenute – storicamente escluse tra le escluse – assumendo la prospettiva di genere per tutelare e valorizzare le differenze. Tuttavia, nel testo non vengono trascurati i diversi ambiti di analisi: da quello storico-giuridico a quello sociologico e di altre discipline; inoltre, vengono documentati anche studi scientifici e ricerche qualitative svolte sia a livello nazionale che internazionale, tracciando il lungo cammino dei diritti, ma soprattutto delle reali condizioni di detenzione, per individuare le forme di adattamento e le reazioni delle donne all'istituzione penitenziaria.

Il libro è ricco di elementi di riflessione, orientati a ridisegnare il profilo delle detenute, sulle quali pesa non solo la colpa, ma gli stereotipi e le difficoltà che da sempre si accompagnano a tanti percorsi di vita femminile. Dall'analisi sul contesto italiano, emerge l'esigenza di un rinnovamento delle culture e delle relazioni e la necessità di allestire percorsi educativi di «liberazione», in grado di scommettere sulle risorse, per uscire dalla retorica della colpa e riscoprire la bellezza del

---

\* Sapienza Università di Roma.

<sup>1</sup> Tomarchio M., Olivieri S., *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS Edizioni, Pisa 2015.

re-inventarsi. «Tra le mura c'è tutta l'umanità con le sue complessità e irregolarità, ma anche una bellezza che smaschera l'aridità e la miopia di uno sguardo giudicante» (infra, p. 10). Con queste parole Zizioli traccia il senso del lavoro educativo in carcere e si sofferma sull'importanza di sperimentare – grazie al femminile – inediti modelli di intervento. «Oltre le sbarre» c'è un mondo a parte con ritmi, tempi e regole proprie e di cui si avverte tutto il non senso, se mancano pratiche e progetti educativi. Pertanto, si sono provate a ripensare – da un'ottica di genere – le cosiddette “attività trattamentali”: dall'istruzione, al lavoro, alle forme di educazione non formale, che vengono attivate grazie alla collaborazione con le associazioni del terzo settore.

Fatte queste premesse, l'Autrice decide di raccontare, nell'opera, le possibili azioni migliorative delle “attività trattamentali” rivolte alle donne, dando voce alle loro narrazioni, lasciando emergere vissuti, emozioni, criticità, ma anche potenzialità e risorse affinché si assuma un altro sguardo sul carcere: quello di un luogo dove è possibile ricostruire la propria esistenza, attraverso progetti di reale cambiamento.

La prospettiva privilegiata in tutto il volume è quella emancipativo-trasformativa, che tende a riconfigurare gli istituti penitenziari come «istituzioni-istituenti» (infra, p. 107) cioè ambienti dinamici, capaci di rimodularsi costantemente sulla base dell'utenza, di coltivare autonomia e responsabilità sociale, per poter avviare percorsi di cambiamento e costruire possibilità di futuro. Nel corso dell'argomentazione sull'istituzione penitenziaria e i trattamenti rivolti alle donne detenute, l'Autrice si chiede se sia possibile recuperare l'immagine del “cantiere pedagogico” per poter investire sull'educazione come forza trasformativa, in grado di contrastare tutto ciò che inevitabilmente la vita detentiva accentua e cioè la disistima nelle proprie capacità o le emozioni come la rabbia e l'apatia. Si tratta, dunque, di aprire nuove prospettive, sviluppando nelle donne gli “impliciti”, ovvero quelle parti di sé che non sono state ancora espresse. Questo può accadere attraverso la scrittura delle proprie autobiografie, oppure attraverso il teatro o altre metodologie educative che mettono al centro il protagonismo del soggetto nel processo formativo, rendendolo attore e protagonista del proprio cambiamento.

Il libro dedica uno spazio significativo alle storie delle donne, alle loro voci narranti. Esse testimoniano come l'esperienza detentiva possa indurre a misurarsi con le parti più profonde di sé e aprire delle

strade alla costruzione di nuove identità, così come a tenere vigile l'attenzione sulle necessità di una progettazione pedagogica attenta alla questione di genere.

L'ultima parte del volume – dal titolo: «Nell'attesa di un nuovo giorno “esperienze e progetti liberanti”» – completa l'opera passando in rassegna molte attività ed esperienze interessanti svolte negli istituti penitenziari femminili, che vanno dalla sperimentazione della scrittura alla lettura, al teatro, alle attività professionali. A tal proposito, è utile ricordare a p. 141 dell'opera, l'avventura imprenditoriale di Luciana Delle Donne, con l'esperienza di “Made in Carcere”, che rappresenta l'espressione della capacità riparativa e rigenerativa del lavoro, inteso nei laboratori sartoriali del brand sociale come disciplina, organizzazione, responsabilità ma anche creatività, passione e consapevolezza di credere nel proprio futuro.

In ultima analisi, Zizioli ha provato ad andare al di là dell'identità reclusa, delle situazioni di vita (figlie, sorelle, madri, mogli) e delle fragilità esistenziali – per scoprire attraverso le ricerche e i progetti passati in rassegna – queste donne in nuovi ruoli come scrittrici, attrici, ma anche come lavoratrici in diversi settori. In questo avvincente progetto educativo, il carcere – dunque – viene ridisegnato come un territorio aperto in cui far interagire le diverse professionalità, per valorizzare le potenzialità delle detenute e mettere ciascuna in condizione di cambiare rotta per poter fiorire<sup>2</sup> attraverso nuove opportunità e forme di apprendimento.

Il testo è rivolto a tutti gli operatori che si misurano con la sfida dell'educare in carcere e a coloro che, in ottemperanza agli articoli 2 e 3 della Costituzione Italiana, intendano avviare progetti tra le sbarre per offrire autentiche possibilità di riscatto.

---

<sup>2</sup> Nussbaum M., *L'intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna 2004.





Giuseppe Burgio, *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, FrancoAngeli, Milano 2022, pp. 126

DI ANTONIO RAIMONDO DI GRIGOLI\*

L'orizzonte culturale contemporaneo è sempre più connotato dalla rappresentazione di un'identità fluida, priva di confini sociali, etnici, sessuali e di genere. Il paradigma della complessità ha messo in luce i tentativi da parte dei sistemi di potere (occidentali) di creare delle relazioni di subordinazione e di oppressione identitaria, laddove il rapporto Io-Altri si è edificato attraverso meccanismi che presentavano criticità e complessità. Nell'ultimo secolo e mezzo, abbiamo assistito alla costruzione di un "Io" sempre più distante rispetto a identità altre che gli indirizzi politici, di stampo monolitico, hanno relegato il più delle volte "ai margini" della società.

Ma è possibile mettere in discussione la supremazia di questo "Io" il cui sguardo continua a essere ripiegato su sé stesso, un Io singolare, supremo, ego-centrico e monodirezionale, da cui l'uomo bianco occidentale stenta a separarsi per ripartire piuttosto «dall'elogio del margine»<sup>1</sup>, dalla rivalutazione delle culture altre e subalterne? Todorov ci insegna che la diversità è un dono per l'umanità, l'altro può essere scoperto in noi stessi, dato che anche gli altri sono degli io come lo siamo noi e che, quindi, la conoscenza di noi stessi passa attraverso quella dell'altro<sup>2</sup>.

---

\* Università degli Studi di Firenze, Dipartimento FORLILPSI.

<sup>1</sup> Cfr. Hooks B., *Feminist Theory: From Margin to Center*, South End Press, Cambridge (MA) 1984.

<sup>2</sup> Todorov T., *La conquista dell'America. Il problema dell'«Altro»*, Einaudi, Torino 2014, p. 309.

Nel volume *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura* Giuseppe Burgio, docente di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Enna "Kore", mette al centro della sua disamina il concetto di potere su cui si costruisce la visione discriminante nei confronti delle differenze culturali.

L'autore parte dalla seguente consapevolezza: «Io sono un uomo, cisgender, bianco, occidentale, pienamente scolarizzato, meridionale, borghese, con un "posto fisso" e un lavoro privilegiato, non sono considerato disabile... Tutto ciò ha a che fare con il modo in cui guardo al tema di questo libro» (p. 7). L'elemento dello sguardo con cui si osserva la realtà è il filo rosso di tutto lo studio, dato che è proprio da esso che occorre partire, dalla decostruzione di un retaggio etnocentrico che impedisce di riconoscere le culture "altre" in una relazione orizzontale.

Il libro consta di un'introduzione e di quattro capitoli attraverso i quali Burgio esamina il ruolo della pedagogia interculturale facendo appello agli studi postcoloniali, o per meglio dire da un'ibridazione tra questi e la pedagogia interculturale.

Questo ambizioso progetto (che si pone in parallelo di altre riflessioni da parte di pedagogisti, come ad esempio Davide Zoletto<sup>3</sup>) prende avvio da un percorso contrassegnato dalle tappe storiche e culturali che hanno condotto alla nascita della pedagogia interculturale, dai primi esami incentrati sul rapporto con le differenze culturali di tipo assimilazionista, tra cui la "pedagogia per stranieri" e il multiculturalismo, per poi giungere, infine, all'impianto metodologico degli studi interculturali.

Il modello presenta non poche criticità che ne causano un appiattimento, ovvero: la mancanza di un'analisi politica dei conflitti di potere tra le diverse culture che provocano delle asimmetrie; la portata esclusivamente pedagogica e l'universalismo educativo della pedagogia interculturale. Ciò comporta l'annullamento dell'analisi del razzismo come fenomeno sistemico e mantiene un sistema di oppressione delle differenti identità riducendole a gruppi culturali minoritari e marginali.

---

<sup>3</sup> Zoletto D., *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, ETS EDIZIONI, Pisa 2011; Id., *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, FrancoAngeli, Milano 2020.

Come soluzione all'essentializzazione del rapporto tra le differenze, la prospettiva postcoloniale è volta a decostruire il pensiero dicotomico di tale legame. Filone di studio nato in seno ai *Cultural Studies*, i cui i maggior esponenti sono Paul Gilroy, Edward Said, Gayatri Chakravorty Spivak e Miguel Mellino, evidenzia come «la cesura storica ed economica costituita dal colonialismo, non elaborata culturalmente, presiede ancora oggi al nostro rapporto con l'alterità etnoculturale». Per spiegare la “genesi” del post-colonialismo, Burgio riprende la storia del pensiero coloniale a partire dall'Antica Grecia, spostandosi successivamente agli imperialismi e ai colonialismi dei secoli più recenti che, a più riprese, hanno tracciato le vicende europee e mondiali, per approdare alla fine alle migrazioni transnazionali che hanno riguardato anche l'Italia in tempi recenti. In particolare, lo studioso esamina due fenomeni diasporici propri della società italiana; in primo luogo, si sofferma sulla migrazione dei tamil e dei cinesi che fanno parte di quei fenomeni migratori definiti non lineari, ovvero che hanno un inizio con l'abbandono del proprio paese e un termine che segna una nuova fase nel paese ospitante, fase che si caratterizza per un forte sentimento di ibridazione tra la propria cultura di appartenenza e quella del paese ospitante<sup>4</sup>. In secondo luogo, Burgio analizza semanticamente la nozione di metropoli, sempre da una prospettiva coloniale e postcoloniale. Per il colonialismo, il termine coincide con la madrepatria dei coloni, mentre per il post-colonialismo indica l'idea di convivenza tra le diverse culture e, quindi, un'apertura nel rispetto delle differenze.

La dimensione post-coloniale viene in aiuto per l'identificazione di due livelli di conflitto: il primo insito tra le due accezioni di significato, e il secondo proprio del conflitto, della lotta tra le diverse culture da una prospettiva intra-culturale, con il fine di ridefinire i rapporti tra le varie culture esistenti in un determinato contesto, in una data epoca.

Sulla base dello scenario post-moderno, la società attuale vive dell'incontro-scontro tra le diverse identità, esaminate con la lente della pedagogia interculturale che, grazie a una prospettiva post-coloniale, aderisce alla convivenza delle differenze, non soltanto come risultato di un lungo processo culturale e politico, bensì come analisi

---

<sup>4</sup> Cfr. Ambrosini M., *Un'altra globalizzazione: la sfida delle migrazioni transnazionali*, il Mulino, Bologna 2008.

dei processi storici e sociali che hanno provocato la nascita delle disuguaglianze da una dimensione intersezionale.

Sulla scia dei percorsi di ricerca della pedagogia interculturale magistralmente avviati da Franca Pinto Minerva, da Massimiliano Fiorucci e da Agostino Portera, Giuseppe Burgio arricchisce tale settore disciplinare con le teorie postcoloniali che, introdotte negli anni Novanta in Italia dagli studi raffinati di Giovanna Campani, suggeriscono un posizionamento pedagogico radicale rispetto all'analisi dei vecchi e dei nuovi razzismi.

## AUTRICI E AUTORI

ALTAMURA Alessandra  
Assegnista di ricerca, Università di Foggia

BALDINI Michela  
Assegnista di ricerca, Università di Firenze

CASO Rossella  
Assegnista di ricerca, Università di Foggia

D'APRILE Gabriella  
Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale, Università di Catania

DE SERIO Barbara  
Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università di Foggia

FORNI Dalila  
Borsista di ricerca, Università di Firenze

GRANATO Fabio  
Dottore di ricerca, Università di Bari "Aldo Moro"

GUERRINI Valentina  
Ricercatrice Senior di Pedagogia generale e sociale, Università di Sassari

MADDALENA Stefania  
Ricercatrice Senior, Università di Chieti-Pescara "G. D'Annunzio"

MANCANIELLO Maria Rita  
Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

RUBINI Antonia

Ricercatrice Senior di Pedagogia generale e sociale, Università di Bari  
“Aldo Moro”

STRONGOLI Raffaella C.

Ricercatrice Senior di Pedagogia generale e sociale, Università di Ca-  
tania

ULIVIERI Simonetta

Professoressa Emerita di Pedagogia generale e sociale, Università di  
Firenze

ZANNONI Federico

Ricercatore Senior di Pedagogia generale e sociale, Università di Bo-  
logna

## ELENCO DEI REFEREE

ALTAMURA Alessandra  
BALDINI Michela  
BARSOTTI Susanna  
BUCCOLO Maria  
CAGNOLATI Antonella  
CHIAPPELLI Tiziana  
D'APRILE Gabriella  
DELLO PREITE Francesca  
ERCOLANO Martina  
FERRO ALLODOLA Valerio  
FORNASARI Alberto  
FORNI Dalila  
GALLELLI Rosa  
LADOGANA Manuela  
LEPRI Chiara  
MADDALENA Stefania  
NANNI Silvia  
ZANNONI Federico  
ZINI Paola  
ZIZIOLI Elena





MEDICAL HUMANITIES & MEDICINA NARRATIVA  
*Rivista di pedagogia generale e sociale*

Franco BLEZZA, Valerio FERRO ALLODOLA

*vol. 1/2020*

isbn 978-88-255-3326-2, formato 17 x 24, 152 pagine 14 euro

Maura STRIANO

*vol. 2/2020*

isbn 978-88-255-3325-5, formato 17 x 24, 196 pagine 14 euro

Patrizia DE MENNATO, Valerio FERRO ALLODOLA

*vol. 1/2021*

isbn 978-12-5994-251-7, formato 17 x 24, 228 pagine 14 euro

Maria BUCCOLO, Valerio FERRO ALLODOLA

*vol. 2/2021*

isbn 978-12-5994-774-1, formato 17 x 24, 140 pagine 14 euro

Valerio FERRO ALLODOLA, Simonetta ULIVIERI

*vol. 1/2022*

isbn 978-12-218-0072-2, formato 17 x 24, 224 pagine 14 euro

Finito di stampare nel mese di giugno del 2022  
dalla tipografia «System Graphic S.r.l.»  
via di Torre Sant'Anastasia, 61 – 00134 Roma