



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze Filosofiche

Tesi di laurea

Prospettive ecofemministe per un'etica del rispetto e del consenso

Relatrice

Ch.ma Prof.ssa Ines Giunta

Correlatrice

Ch.ma Prof.ssa Alessandra Cecilia Jacomuzzi

Laureanda

Pamela Ghiotto

Matricola 890623

Anno Accademico

2025 / 2026

A chi sente tutto forte.

A chi sceglie sempre la gentilezza.

A chi sa guardare il mondo con gli occhi dei bambini.

A chi vede nella sensibilità un valore e non una debolezza.

A chi si emoziona e si meraviglia per tutto ciò che ci circonda.

A chi, attraverso il proprio agire quotidiano, fa del bene nel mondo.

GOCCIA DOPO GOCCIA

Sono una donna del 1946,
per la prima volta
la mia voce entra in un'urna
e smette di chiedere permesso.

Mi chiamo Franca ed è il 1966,
ho detto no.
Per prima ho rifiutato
di sposare la violenza.

Ci vorrà il 1981
perché anche la legge
smetta di chiamarlo onore.

Sono una donna del 1970,
l'amore non è più una prigione.
Posso andarmene
senza essere colpevole di libertà.

Sono una donna del 1975,
non sono più proprietà.
La famiglia smette di avere un padrone
e io comincio ad avere un nome.

Sono una donna del 1978,
il mio corpo torna a essere mio.
Posso scegliere
per me stessa e per il mio futuro.

Oggi, sono una donna del presente.
Parlo, studio, lavoro,
decido del mio corpo.

Eppure esco di casa
con le chiavi tra le dita
e ascolto i telegiornali
contare i nostri nomi.

Ogni diritto che ho
nasconde una lotta collettiva.
Ogni conquista
è stata prima un grido, una ferita.

Ricordare non basta.
Dobbiamo ripensare
i rapporti, le parole,
il rispetto.

Il male crolla
quando si sceglie
di non sorreggerlo più.
Insieme.

Allora tu, sii quella goccia
che scava,
che insiste,
che rompe la diga
e irradia il mondo d'amore.

Pamela Ghiotto

Concorso artistico-letterario "Pane e
Mimose" 2026

ABSTRACT

La tesi propone una riflessione filosofico-pedagogica che integra complessità, ecologia e femminismo, con l'obiettivo di elaborare percorsi formativi orientati al rispetto e al consenso, intesi come fondamenti di una cultura non violenta e libera dalle logiche di dominio. La violenza sulle donne viene analizzata come una delle manifestazioni più pervasive di ingiustizia sociale contemporanea, presente tanto nei contesti in cui i diritti femminili sono negati quanto in quelli in cui, pur formalmente riconosciuti, persistono forme sottili e strutturali di sopraffazione. Essa si radica nei linguaggi, nelle pratiche educative e nei rapporti di potere quotidiani, configurandosi come fenomeno sistemico che investe l'intera società e il modo stesso di concepire le relazioni umane. Per comprenderne le logiche è necessario superare approcci riduzionistici e adottare un paradigma sistemico, in cui l'ecofemminismo rappresenta una chiave interpretativa feconda: autrici come Yayo Herrero e Donna Haraway mostrano come l'oppressione femminile e lo sfruttamento della Madre Terra siano espressioni di una medesima logica dominatrice. In tale prospettiva, il consenso emerge come principio culturale ed educativo imprescindibile, capace di orientare pratiche di prevenzione e di promuovere una cultura della reciprocità.

INDICE

INTRODUZIONE	1
Capitolo 1	3
La cornice filosofica ed epistemologica della ricerca	3
Introduzione	3
1.1 La condizione femminile nel mondo, dal mancato rispetto dei diritti alle forme più sottili di violenza	3
1.1.1. Salute e diritti riproduttivi come indicatori di controllo e diseguaglianza	5
1.1.2. Diritti, cittadinanza e partecipazione politica delle donne	7
1.1.3. L'istruzione femminile nel mondo: accesso, sfide e prospettive	9
1.1.4. La partecipazione femminile al mondo del lavoro: disparità e processi globali	11
1.1.5. La violenza come estrema espressione della disparità di genere	12
1.2. Disparità e violenza di genere: definizione, classificazioni e dimensione simbolica.....	14
1.2.1. La costruzione socio-culturale del concetto e delle differenze di genere.....	14
1.2.2. La dimensione simbolica della disparità: linguaggio, ruoli e rappresentazioni.....	19
1.2.3. La piramide della violenza di genere e le forme della sopraffazione	23
1.3. Educazione, rispetto e consenso in prospettiva ecologica.....	31
1.4 Domanda di ricerca, ipotesi di lavoro e rassegna della letteratura	36
Capitolo 2	43
Dal paradigma positivista a quello ecologico attraverso la complessità	43
Introduzione	43
2.1. La complessità come cornice teorica: la radice della violenza epistemica.....	44
2.2. Dalla violenza epistemica alla violenza sostanziale	56
2.3 Analisi dell'ecofemminismo come applicazione del pensiero ecologico.....	62
2.3.1 La crisi ecologica come crisi del paradigma meccanicistico e separatore	62
2.3.2 Gregory Bateson e l'ecologia della mente	65
2.3.3 Complessità, apprendimento e trasformazione educativa	67
2.3.4 Verso una lettura ecologico-sistemica delle relazioni di dominio	69
2.3.5 Verso una pedagogia della relazione	71
Capitolo 3	73
Cura, libertà e responsabilità: prospettive etiche ed educative.....	73
Introduzione	73
3.1 L'etica della cura e del rispetto reciproco.....	73

3.2 Rispetto e libertà: prospettive filosofiche e pedagogiche in dialogo.....	83
3.3 Responsabilità verso l'altro e responsabilità planetaria	92
Capitolo 4.....	99
Parallelismi tra ecologia e condizione della donna	99
Introduzione	99
4.1. Ecofemminismo: radici filosofiche e conclusioni pedagogiche.....	100
4.2. La metafora del corpo femminile e della Terra come spazi di sfruttamento	108
4.3. Herrero e Haraway: donna e natura come oggetti di dominio e nuove forme di coabitazione planetaria.....	115
4.4. Educare al rispetto: un approccio comparativo tra ecologia e genere	120
Capitolo 5	127
Educazione al rispetto e al consenso in chiave ecologica	127
Introduzione	127
5.1. Il rispetto come categoria etico-filosofica.....	128
5.2. Il consenso come pratica relazionale e trasformativa: linee teoriche e applicazioni educative	132
5.3. La gentilezza come forza per una cultura del rispetto.....	140
5.4. Connessione tra rispetto e giustizia sociale.....	145
5.4.1. Giustizia sociale e sviluppo umano.....	145
5.4.2. Disuguaglianze di genere e crisi socio-ecologica.....	149
5.4.3. Educazione, competenze relazionali e intelligenza emotiva	150
5.4.4. Socializzazione emotiva, genere ed ecofemminismo	154
5.4.5. Orientamenti internazionali per l'educazione alle relazioni.....	156
Capitolo 6.....	159
Educazione al rispetto e all'intelligenza emotiva come strumento di trasformazione sociale ..	159
Introduzione	159
6.1. Contesto, finalità e metodologia della ricerca empirica	160
6.1.1. Il quadro teorico del Social and Emotional Learning (SEL).....	161
6.2. Descrizione degli interventi educativi: percorsi per lo sviluppo di competenze emotive	165
6.2.1 Il contesto italiano tra educazione alle relazioni, competenze socio-emotive e prevenzione della violenza	165
6.2.2. Il programma Klassen tid nel sistema educativo danese	171
6.2.3. Il programma Mentors in Violence Prevention	174
6.2.4. Il programma The Fourth R nel contesto educativo canadese.....	176

6.2.5. Conclusioni.....	179
6.3. Risultati, analisi e discussione.....	180
6.3.1. Risultati empirici dei programmi analizzati	180
6.3.2 L'empatia come fondamento delle relazioni ed elemento trasversale nei programmi educativi	184
6.4 Conclusioni operative e prospettive future.....	187
CONCLUSIONE.....	193
BIBLIOGRAFIA.....	195
SITOGRAFIA	209
RINGRAZIAMENTI	211

INTRODUZIONE

Viviamo in un'epoca caratterizzata da profonde contraddizioni. Da un lato, le società contemporanee dispongono di strumenti tecnologici senza precedenti, di una crescente sensibilità verso i diritti umani e di una quantità di conoscenze mai raggiunta nella storia. Dall'altro lato, la violenza e le ingiustizie sociali continuano ad attraversare le relazioni umane, assumendo forme antiche e nuove, visibili e tacite, individuali e strutturali. In particolar modo, la violenza sulle donne rappresenta ancora oggi una delle espressioni più ostinate e drammatiche di tale contraddizione.

Nonostante i significativi ed evidenti progressi compiuti sul piano normativo, politico e culturale, la disparità di genere continua infatti a manifestarsi in molteplici ambiti della vita sociale: nell'accesso alle risorse, nella partecipazione ai processi decisionali, nella distribuzione del lavoro di cura, nelle rappresentazioni simboliche e nelle relazioni quotidiane. Le forme più estreme di violenza, proprio perché gravi e immediatamente riconoscibili, rappresentano spesso la manifestazione più visibile di un fenomeno ben più ampio e complesso. Esse si inseriscono infatti all'interno di un sistema di pratiche, linguaggi, stereotipi e dinamiche di potere spesso meno evidenti, ma profondamente radicati, che contribuiscono a legittimare e riprodurre le disuguaglianze.

La presente ricerca nasce dalla convinzione che la violenza possa essere interpretata anche come una crisi della relazione e del riconoscimento dell'altro oltre che come un problema giuridico, sociale o psicologico. Difatti, se ogni forma di sopraffazione implica la riduzione dell'altro a oggetto, a mezzo o ad astratta categoria, allora comprendere la violenza significa interrogarsi sulle condizioni che rendono possibile il rispetto e il riconoscimento dell'alterità, oltre che sulla responsabilità educativa di promuoverli.

A tal fine, il presente lavoro si sviluppa lungo un percorso interdisciplinare che intreccia filosofia, pedagogia, studi di genere, ecofemminismo e psicologia dello sviluppo. La riflessione prende avvio dall'analisi della condizione femminile contemporanea e delle diverse forme di disparità e violenza di genere, per poi approfondire il paradigma della complessità, l'etica della cura e le prospettive ecofemministe che enfatizzano le connessioni tra subordinazione femminile e dominio sulla natura. Nella parte conclusiva della ricerca, l'attenzione si concentra invece sul ruolo dell'intelligenza emotiva,

dell'empatia e delle competenze socio-relazionali come possibili strumenti di trasformazione socio-culturale e di prevenzione della violenza.

L'ipotesi che orienta l'intero lavoro è che la costruzione di una cultura del rispetto richieda un profondo investimento educativo capace di promuovere consapevolezza, responsabilità e capacità di stare in relazione. In definitiva, l'educazione viene qui intesa come pratica di umanizzazione e come spazio privilegiato per la costruzione di relazioni più giuste, inclusive e rispettose della dignità di ogni essere vivente, nella convinzione che il cambiamento necessario a contrastare la violenza debba passare anzitutto attraverso la formazione delle coscienze e delle relazioni.

Capitolo 1

La cornice filosofica ed epistemologica della ricerca

Introduzione

In questo primo capitolo si presenterà un inquadramento generale della condizione femminile a livello globale, che nonostante gli avanzamenti e gli obiettivi raggiunti negli ultimi decenni, continua a configurarsi come un intricato e disomogeneo mosaico di sfide, contraddizioni e situazioni di complessità. Si cercherà di offrire una visione ampia rispetto alla disparità di genere, evidenziando i principali ambiti in cui essa si esprime. L'attenzione si concentrerà poi sulla violenza di genere, distinguendo tra le manifestazioni più evidenti e quelle più sottili, le quali, pur risultando meno visibili, contribuiscono al consolidamento di strutture di potere e dinamiche di subordinazione difficili da riconoscere e contrastare. Il capitolo si orienta, infine, verso una riflessione sui possibili elementi trasversali che attraversano le diverse forme di disparità e violenza, aprendo lo spazio a un'analisi che verrà progressivamente approfondita nel corso della tesi.

1.1 La condizione femminile nel mondo, dal mancato rispetto dei diritti alle forme più sottili di violenza

La condizione femminile rappresenta un tema di rilevante importanza, poiché riflette l'intreccio tra dimensioni biologiche, sociali, culturali, economiche e politiche. Prima di entrare nel merito della questione, è necessario compiere una preliminare distinzione tra due termini, spesso erroneamente impiegati in maniera interscambiabile: *sex* e *gender*. Il *sex* viene definito come "il complesso dei caratteri anatomici, morfologici, fisiologici che determinano e distinguono tra gli individui di una stessa specie, animale o vegetale, i maschi dalle femmine e viceversa" (Vocabolario Treccani). Il *gender*, invece, rappresenta un costrutto sociale e culturale attraverso il quale vengono attribuiti ruoli, comportamenti e aspettative differenti in base al *sex* di appartenenza: "il *gender* non è frutto di ciò che si è, quanto il risultato di ciò che si fa nelle diverse circostanze e contesti sociali"

(Leccardi, 2018, p.287)¹, si tratta, dunque, di una struttura sociale che definisce opportunità e vincoli a livello individuale, ma anche interazionale e istituzionale (Risman, 2004)². Tale distinzione risulta di fondamentale importanza dato che, nella maggior parte delle società, le disuguaglianze che interessano la categoria femminile non derivano tanto da fattori biologici, quanto piuttosto dalle strutture sociali, economiche e culturali che definiscono ciò che essere donna o uomo significa all'interno di un determinato contesto storico-sociale. Nascere donna, dunque, non solo implica differenze di natura biologica, ma soprattutto comporta l'esperienza di una serie di atteggiamenti, comportamenti e condizionamenti sociali, che frequentemente collocano il genere femminile in una posizione di svantaggio rispetto al genere maschile. Sin dalle prime fasi della vita, infatti, le donne si trovano a dover affrontare disparità che si manifestano nei più diversi ambiti: ad esempio nell'accesso all'istruzione, nelle opportunità lavorative, nella tutela della salute e nel riconoscimento dei diritti fondamentali. Tale divario, radicato in norme culturali e pratiche sociali sedimentate nel tempo, ha contribuito a creare un vero e proprio abisso tra la condizione maschile e quella femminile.

Nonostante lo stato di cose sopradescritto delinei un panorama mondiale ancora denso di elementi e situazioni di evidente disparità di genere (OCSE, 2025), occorre sottolineare che il corso della storia è stato più volte segnato da significativi progressi e che tutt'ora si prosegue nella medesima direzione. Soprattutto a partire dal Novecento, le lotte femministe e i movimenti per i diritti civili hanno favorito l'evoluzione della condizione femminile, promuovendo la conquista di fondamentali diritti civili, politici e sociali, oltre che la più ampia emancipazione femminile.

Tuttavia, come si vedrà più specificatamente in seguito, resta da evidenziare che tali avanzamenti non si sono certo verificati in modo geograficamente uniforme: mentre in molte aree del mondo si sono consolidati processi di riconoscimento sociale e politico, in

¹ Carmen Leccardi è una sociologa italiana che si occupa di studi di genere, sociologia della cultura e trasformazioni sociali contemporanee. Le sue ricerche analizzano in particolare i processi di costruzione dell'identità, delle relazioni e della cittadinanza nelle società moderne. Nell'articolo *La trasformazione dei rapporti di genere* (2018) approfondisce i cambiamenti che hanno interessato le relazioni tra uomini e donne, evidenziando il ruolo dei processi culturali ed educativi nella ridefinizione delle identità e dei rapporti di potere.

² Barbara J. Risman è una sociologa statunitense specializzata negli studi di genere e nelle disuguaglianze sociali. I suoi studi si concentrano sul rapporto tra identità individuali, interazioni sociali e strutture istituzionali nella costruzione delle differenze di genere. In *Gender as a Social Structure* (2004) interpreta il genere come una struttura sociale che agisce contemporaneamente sul piano individuale, relazionale e istituzionale, contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze tra uomini e donne.

altre permangono ed insistono invece forme di discriminazione ed esclusione, talvolta radicate nei sistemi politici o religiosi. La condizione femminile contemporanea, dunque, si presenta come il risultato disomogeneo di un instabile equilibrio tra volontà di progresso da un lato e tentativo di resistenza al cambiamento dall'altro. Se è vero che si sono registrati notevoli ed innegabili miglioramenti nella partecipazione e nella considerazione sociale, economica e politica delle donne, è vero anche che perdurano ostacoli, che più o meno visibili, ne limitano la piena realizzazione. Vedremo nei paragrafi successivi, infatti, che la disparità di genere non si manifesta solamente nelle forme più esplicite e facilmente rintracciabili come ad esempio la violenza o la negazione dei diritti fondamentali, ma si presenta anche in forme più sottili e meno evidenti, come la disparità salariale, la sottorappresentazione nei ruoli decisionali e dirigenziali, ma anche la persistenza di stereotipi di genere che, silenziosamente, continuano ad influenzare la percezione del ruolo femminile nella società. Passiamo ora ad esaminare alcuni tra i diversi ambiti in cui la disparità di genere si esprime, analizzando le differenti modalità in cui essa si mostra a seconda dell'area geografica presa in questione.

1.1.1. Salute e diritti riproduttivi come indicatori di controllo e disuguaglianza

La salute, intesa come “stato di completo benessere fisico, mentale e sociale” (OMS, 1948) rappresenta uno dei pilastri fondamentali per la piena realizzazione della dignità e dei diritti umani, nonché della parità di genere. *L'Agenda 2030 delle Nazioni Unite* attraverso il *goal 3*, che mira ad assicurare la salute ed il benessere per tutti e il *goal 5*, che punta invece al raggiungimento dell'uguaglianza di genere, riconosce la salute femminile come elemento cruciale per lo sviluppo sostenibile (ONU, 2015).

Eppure, nonostante gli avanzamenti nella ricerca medica e nelle politiche pubbliche, la salute femminile continua ad essere gravemente compromessa in molte aree del mondo, risentendo in modo diretto delle disuguaglianze economiche, delle discriminazioni di genere e delle barriere culturali che limitano l'accesso ai servizi. Secondo il rapporto *Trends in Maternal Mortality 2000 to 2020* (MMEIG, 2023), nel 2020 circa 287.000 donne sono morte per cause correlate alla gravidanza e al parto. La grande maggioranza di tali decessi si è verificata nei Paesi a basso e medio reddito e circa il 70% del totale mondiale è stato registrato nell'Africa subsahariana. In molti Paesi, inoltre, le restrizioni legali sull'aborto e il limitato accesso all'educazione sessuale e ai servizi di salute

riproduttiva contribuiscono ad aumentare il rischio di gravidanze indesiderate e di interruzioni di gravidanza praticate in condizioni non sicure, con gravi conseguenze per la salute e la vita delle donne. Secondo l'UNFPA, circa 257 milioni di donne nel mondo che desiderano evitare o posticipare una gravidanza non utilizzano metodi contraccettivi moderni e affidabili; inoltre, oltre il 60% delle gravidanze indesiderate si conclude con un aborto e circa il 45% degli aborti avviene in condizioni di insicurezza sanitaria (UNFPA, 2022). Nonostante il diritto alla salute sessuale e riproduttiva sia riconosciuto da numerosi documenti internazionali tra cui la *Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione contro la donna* (CEDAW, 1979) e la *Piattaforma d'Azione di Pechino* (1995), in molte aree del mondo tale diritto rimane negato o fortemente limitato. In Paesi come Afghanistan, Iran o Sudan, le restrizioni alla libertà femminile incidono direttamente sull'accesso all'istruzione, al lavoro e ai servizi sanitari di base (UN Women, 2024). Nei contesti segnati da conflitti armati e crisi umanitarie, come Siria, Yemen, Gaza e Sud Sudan, la distruzione delle infrastrutture sanitarie e la violenza sessuale utilizzata come arma di guerra aggravano ulteriormente la vulnerabilità delle donne e delle ragazze (UNFPA, 2024). A questo quadro già fortemente critico si aggiungono i dati relativi alle mutilazioni genitali femminili, pratica che continua a violare i diritti fondamentali alla salute, alla sicurezza e alla dignità di oltre 230 milioni di donne e bambine in almeno 30 Paesi del mondo, prevalentemente concentrati in Africa e Medio Oriente (UNICEF, 2024).

Anche nei Paesi industrializzati, in cui l'accesso ai servizi sanitari è formalmente garantito, la salute femminile presenta ancora significative criticità: le donne, ad esempio, sono tendenzialmente più esposte a disturbi d'ansia, depressione e burnout in quanto gravate dalla pressione del lavoro di cura familiare. Inoltre, a causa del pregiudizio medico androcentrico che per decenni ha selezionato come modelli di sperimentazione esclusivamente campioni maschili, spesso per il genere femminile si incorre in diagnosi tardive e trattamenti meno efficaci (Viola, 2022)³. Infine, anche il diffuso fenomeno della violenza ostetrica e la sottovalutazione del dolore femminile in ambito medico,

³ Antonella Viola è un'immunologa e divulgatrice scientifica italiana, impegnata negli studi di medicina di genere e nelle differenze biologiche tra donne e uomini. Le sue ricerche evidenziano l'importanza di considerare il sesso come variabile rilevante nei processi fisiologici e nelle pratiche mediche. Nel volume *Il sesso è (quasi) tutto* (2022) approfondisce il rapporto tra biologia, salute e differenze sessuali, sottolineando la necessità di distinguere tra ciò che dipende dal sesso biologico e ciò che è invece il risultato di costruzioni culturali e sociali.

rappresentano ulteriori manifestazioni di una medicina e una sanità ancora ben lontana da una reale e necessaria prospettiva di genere (Criado Perez, 2020)⁴.

Le disuguaglianze che interessano la salute femminile, oltre a rappresentare un'urgente questione sanitaria, costituiscono una chiara manifestazione delle relazioni di potere che regolano il controllo sul corpo delle donne. La limitazione dell'autodeterminazione riproduttiva, l'accesso diseguale alle cure e la persistenza di pratiche lesive della dignità femminile evidenziano come il corpo continui a essere uno spazio attraversato da dinamiche di subordinazione sociale, culturale e politica. La salute, pertanto, deve anche essere considerata come un significativo indicatore della qualità delle relazioni di uguaglianza e giustizia presenti all'interno di una società.

1.1.2. Diritti, cittadinanza e partecipazione politica delle donne

Per quanto riguarda il tema dei diritti, invece, sebbene negli ultimi decenni si siano registrati significativi progressi sul piano normativo e politico, la piena parità tra uomini e donne rimane lontana dalla sua effettiva realizzazione. In molte parti del mondo, infatti, le donne continuano ad essere escluse dai processi decisionali, subiscono discriminazioni legali e sociali e non possono godere appieno dei propri diritti civili, politici, economici e riproduttivi. A partire dalla metà del XX secolo la comunità internazionale ha riconosciuto la necessità di una tutela specifica dei diritti delle donne e in questo senso una tappa fondamentale è rappresentata dalla già citata CEDAW, la quale, adottata nel 1979 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, impegna gli stati firmatari ad adottare misure legislative, politiche e culturali volte ad eliminare ogni forma di discriminazione di genere, nella vita pubblica e privata. Accanto alla CEDAW, anche la *Dichiarazione sull'eliminazione della violenza contro le donne* (1993) e la *risoluzione 1325 del Consiglio di Sicurezza delle Nazioni Unite su Donna, pace e sicurezza* (2000) hanno contribuito alla protezione dei diritti femminili, individuando la parità di genere come prerequisito per il progresso umano e la giustizia sociale.

⁴ Caroline Criado Perez è una giornalista e attivista britannica che si occupa di disuguaglianze di genere e analisi dei dati. I suoi studi mettono in luce il fenomeno del *gender data gap*, ovvero la sistematica assenza di dati riferiti all'esperienza femminile. Nel testo *Invisibili* (2019) evidenzia come molti sistemi, servizi e politiche siano stati progettati assumendo l'esperienza maschile come modello di riferimento, contribuendo così alla riproduzione di forme spesso invisibili di discriminazione nei confronti delle donne.

Eppure, nonostante ciò, in molti Paesi ancora perdurano discriminazioni giuridiche che limitano i diritti femminili in diversi ambiti: nella cittadinanza, nella rappresentanza politica, nella proprietà o nell'eredità, per esempio. Secondo il rapporto *Women, Business and the Law 2024* della Banca Mondiale (2024), le donne godono mediamente del 64% delle tutele giuridiche ed economiche riconosciute agli uomini. Il rapporto evidenzia inoltre come persistano profonde disparità tra le diverse aree del mondo e come nessuno dei 190 Paesi analizzati abbia ancora raggiunto una piena uguaglianza giuridica. Le maggiori limitazioni si riscontrano nei Paesi dell'Africa subsahariana, del Medio Oriente e del Nord Africa, dove continuano ad esistere significativi ostacoli normativi e istituzionali che limitano la partecipazione economica e sociale delle donne. Sono diverse le aree del mondo in cui alle donne non vengono riconosciuti una serie di fondamentali diritti: molte non possono scegliere liberamente dove vivere, spesso non è garantita loro un'equa retribuzione, in molti casi lo stupro coniugale non è riconosciuto come crimine, fino ad arrivare alla drammatica condizione delle donne afgane sotto il regime talebano, alle quali è vietato accedere all'istruzione secondaria e universitaria, lavorare in numerosi settori, frequentare liberamente gli spazi pubblici o viaggiare senza un accompagnatore maschio. Secondo il rapporto dell'OHCHR (2026), le autorità talebane hanno di fatto criminalizzato la presenza di donne e ragazze nella vita pubblica, imponendo restrizioni che incidono sulla libertà di movimento, sull'accesso alla salute, all'istruzione e alla libertà di espressione. Human Rights Watch (2026) documenta inoltre come le donne siano soggette a controlli sull'abbigliamento, a detenzioni arbitrarie e a limitazioni persino nell'uso della voce in pubblico, configurando una sistematica negazione dei diritti fondamentali e una forma di vera e propria apartheid di genere. Le situazioni prese in esame, oltre ad essere il riflesso di norme arcaiche, sono anche il risultato di sistemi patriarcali che perpetuano la subordinazione femminile nelle diverse sfaccettature della vita pubblica e privata.

Anche a parità di diritti formalmente riconosciuti poi, ciò non sempre si traduce in uguaglianza sostanziale: la partecipazione delle donne ai processi decisionali politici rimane decisamente limitata. Secondo il rapporto ONU *The Gender Snapshot 2024*, a causa di fattori come l'ambizione, lo svantaggio economico e il peso del lavoro di cura, solo il 26,7% dei parlamentari e il 22% dei ministri a livello mondiale sono donne, sebbene si registrino decisivi progressi nei Paesi nordici, dove la rappresentanza

femminile supera il 45% (2024). Nel campo specifico dei diritti sessuali e riproduttivi, molte sono le aree del mondo che impongono legislazioni restrittive o norme religiose vincolanti: in Paesi come El Salvador e Nicaragua, ad esempio, l'aborto è vietato in qualsiasi circostanza; in Afghanistan e Iran le restrizioni imposte dai regimi teocratici hanno drasticamente ridotto l'accesso delle donne alla salute riproduttiva e tale violazione dei diritti riproduttivi si traduce inevitabilmente in un più ampio processo di controllo sul corpo e sulla libertà femminile. La promozione dei diritti femminili, oltre a costituire un dovere morale e giuridico, rappresenta anche una strategia di crescita e di pace, dato che secondo il *Global gender gap Report* (2024), nei Paesi in cui le donne godono di maggiori libertà civili, politiche ed economiche si registrano livelli più alti di prosperità, stabilità e benessere collettivo. La sfida dei prossimi decenni in merito al tema dei diritti femminili sarà quella di passare da un'uguaglianza formale ad una sostanziale, attraverso riforme legislative accompagnate da un profondo cambiamento culturale, capaci di ridefinire i rapporti di potere tra i generi e di costruire società più giuste, inclusive e democratiche. La questione dei diritti femminili dimostra come il riconoscimento giuridico dell'uguaglianza non coincida necessariamente con la sua effettiva realizzazione. Le disparità nella partecipazione politica, nell'accesso alle opportunità e nell'esercizio delle libertà fondamentali mostrano infatti che le trasformazioni normative, pur necessarie, risultano insufficienti se non accompagnate da un cambiamento culturale capace di mettere in discussione stereotipi, gerarchie e modelli relazionali consolidati. Ne consegue che la parità di genere non si possa considerare esclusivamente come un traguardo legislativo, ma debba essere pensata anche e soprattutto come un processo di trasformazione sociale ancora in corso.

1.1.3. L'istruzione femminile nel mondo: accesso, sfide e prospettive

Spostandoci poi sul tema dell'istruzione, Organizzazioni internazionali come le Nazioni Unite e la Commissione europea sottolineano come l'accesso delle donne all'istruzione contribuisca al miglioramento della salute, alla riduzione della povertà e alla promozione dell'equità intergenerazionale (ONU, 2015; European Commission, 2020). L'istruzione rappresenta uno strumento di trasformazione e potere: le donne istruite, infatti, partecipano attivamente alla vita politica, economica e sociale e hanno maggiore consapevolezza dei propri diritti. L'istruzione, dunque, è un elemento trasversale a tutti

gli altri aspetti della parità di genere: solo attraverso un'educazione inclusiva ed equa è possibile favorire il miglioramento delle condizioni di salute, l'accesso ai diritti, l'emancipazione economica e la prevenzione alla violenza (ONU, 2015, Goals 4 e 5).

Tuttavia, il percorso verso la parità educativa è tutt'altro che compiuto, infatti, le disparità nell'accesso all'istruzione femminile riflettono, e sono a loro volta riflesso, di profondi squilibri geografici e socio-economici. Nell'Africa subsahariana, ad esempio, milioni di bambine restano escluse da ogni forma di istruzione a causa della diffusa povertà e dei matrimoni precoci (UNESCO, 2023), in Asia meridionale poi, in particolare in Paesi come il Pakistan o il Bangladesh, le barriere culturali e religiose continuano a ostacolare l'istruzione delle donne, e ancora, il caso dell'Afghanistan rappresenta un drammatico esempio di regressione: dopo il ritorno al governo dei talebani nel 2021, l'accesso all'istruzione per le donne è stato nuovamente proibito, con effetti devastanti sul tessuto sociale e sulle prospettive di sviluppo del Paese.

Tra i principali ostacoli all'istruzione femminile figurano: le discriminazioni culturali, per le quali si tende a privilegiare l'educazione dei soli figli maschi; la povertà, che costringe molte famiglie a ritirare le figlie dalla scuola per impiegarle piuttosto nelle attività agricole o domestiche; ma anche la violenza di genere, che colpisce milioni di ragazze nel mondo all'interno del contesto scolastico o nel tragitto che le separa da esso (UNGEL, 2024). Emblematica rispetto al tema del diritto all'istruzione è sicuramente la figura di Malala Yousafzai⁵, giovane attivista pakistana, che nel 2012 sopravvisse a un attentato talebano per aver difeso il diritto all'istruzione per le donne, dimostrando come l'accesso agli studi sia una forma di resistenza e di costruzione della libertà, nonché un indicatore cruciale per valutare lo stato di avanzamento dell'uguaglianza di genere, dal cui raggiungimento ancora si registra una certa distanza, soprattutto nelle aree più vulnerabili e nei contesti di instabilità politica.

L'accesso all'istruzione rappresenta inoltre una condizione fondamentale per lo sviluppo dell'autonomia personale e della partecipazione democratica. Paulo Freire interpreta infatti l'educazione come una pratica di libertà, capace di rendere i soggetti consapevoli

⁵ Malala Yousafzai è un'attivista pakistana per il diritto all'istruzione e la più giovane vincitrice del Premio Nobel per la Pace, ricevuto nel 2014. Divenuta nota a livello internazionale per il suo impegno a favore dell'accesso delle bambine all'istruzione in Pakistan, le sue attività e i suoi scritti hanno contribuito a sensibilizzare l'opinione pubblica mondiale sul rapporto tra educazione, diritti umani ed emancipazione femminile. Nelle sue opere e nei suoi interventi pubblici sostiene il valore dell'istruzione come strumento fondamentale di libertà, uguaglianza e trasformazione sociale.

delle strutture di oppressione che attraversano la realtà sociale e di promuovere processi di emancipazione individuale e collettiva (Freire, 2011). Le disuguaglianze nell'accesso all'istruzione femminile mostrano pertanto come la privazione educativa si evolva in una restrizione delle possibilità di autodeterminazione e di partecipazione alla vita sociale.

1.1.4. La partecipazione femminile al mondo del lavoro: disparità e processi globali

Un'ulteriore dimensione fondamentale per la realizzazione della parità di genere e per lo sviluppo economico e sociale delle comunità è la partecipazione delle donne al mondo del lavoro, la quale non solo costituisce una fonte di reddito individuale, ma anche uno strumento di emancipazione, autonomia e riconoscimento sociale. *L'Agenda 2030 delle Nazioni Unite*, attraverso il *Goal 5*, sull'uguaglianza di genere e il *Goal 8*, sul lavoro dignitoso e la crescita economica, riconosce il ruolo decisivo dell'inclusione femminile nel mercato del lavoro come motore di sviluppo sostenibile.

Tuttavia, nonostante i recenti progressi registrati, la condizione occupazionale femminile rimane segnata da profonde disparità rispetto a quella maschile, sia in termini quantitativi che qualitativi. Per entrare nello specifico, il tasso medio di partecipazione femminile al mercato del lavoro a livello mondiale si attesta intorno al 48,2%, contro il 72,9% di partecipazione maschile (ILO, 2024), e inoltre, il divario retributivo di genere, che a livello globale si attesta ancora intorno al 20%, dimostra come la *segregazione occupazionale* - ossia la concentrazione delle donne in settori tradizionalmente considerati femminili come l'assistenza, l'istruzione, la sanità o il lavoro domestico - contribuisce a perpetuare una distribuzione ineguale delle opportunità economiche (ILO, 2024).

Le cause di tali disuguaglianze sono multifattoriali e radicate nelle strutture socio-economiche e culturali, in primo luogo il lavoro di cura non retribuito continua a rappresentare un ostacolo significativo: l'ILO (2024) stima infatti che circa 708 milioni di donne nel mondo siano escluse dal mercato del lavoro perché impegnate in attività domestiche e di assistenza familiare, a fronte di soli 40 milioni di uomini nelle stesse condizioni. Questo fenomeno, noto come *care gap*, è a sua volta strettamente legato all'assenza di politiche pubbliche pensate per la conciliazione tra vita lavorativa e familiare. Altro elemento critico in questi termini è la *segregazione orizzontale e verticale* per cui le donne tendono ad essere sovrarappresentate nei settori a bassa retribuzione e

sottorappresentate nei ruoli apicali e nelle posizioni decisionali. A questi fattori si aggiungono barriere sociali, culturali e stereotipi di genere che continuano a limitare la possibilità di avanzamento professionale per molte donne, spesso anche altamente qualificate. Le disuguaglianze occupazionali assumono forme diverse a seconda dei contesti geografici e socio-economici presi in osservazione, se in molte aree europee il tasso di partecipazione femminile al mercato del lavoro supera il 70%, in America Latina, in Asia meridionale e in Medio Oriente, invece, la maggior parte delle donne lavora in settori informali e privi di tutele, e ancora una volta, particolarmente allarmante anche sotto questo punto di vista risulta la delicata condizione femminile delle donne afgane, completamente escluse dal lavoro pubblico e dalle professioni private. La condizione lavorativa femminile costituisce uno dei nodi più complessi del percorso verso la parità di genere, dato che le disparità nel mercato del lavoro restano ancora profonde e strutturali e solamente mirando a un'uguaglianza sostanziale nelle retribuzioni, nelle condizioni di lavoro, nella rappresentanza e nelle prospettive di carriera, il lavoro può diventare un reale strumento di emancipazione e giustizia sociale.

Le disuguaglianze che caratterizzano la partecipazione femminile al mondo del lavoro rivelano come la parità formale non garantisce necessariamente condizioni di effettiva uguaglianza. Il permanere di differenze salariali, segregazione occupazionale e ostacoli all'avanzamento professionale testimonia la profondità di modelli culturali che continuano ad attribuire alle donne un ruolo subordinato nella sfera economica e produttiva. È per questa ragione che l'autonomia lavorativa assume un significato che trascende la dimensione economica, configurandosi come una condizione fondamentale per l'autodeterminazione e la piena cittadinanza.

1.1.5. La violenza come estrema espressione della disparità di genere

Ci approssimiamo alla conclusione del paragrafo attraverso l'analisi del delicato tema della violenza di genere, che verrà successivamente approfondito in modo più articolato. Tale scelta nasce dal fatto che, a fronte della molteplicità di ambiti in cui la disparità di genere si manifesta, la violenza rappresenta la sua espressione più estrema ma al contempo rivelatrice, in quanto rende visibili, in forma esplicita e diretta, le dinamiche di potere e di subordinazione che attraversano l'intero sistema sociale. La violenza di genere, dunque, non costituisce un fenomeno isolato, ma una lente interpretativa

privilegiata attraverso cui leggere le radici profonde delle disuguaglianze. La violenza sulle donne rappresenta una delle violazioni dei diritti umani più diffuse, radicate e trasversali a livello globale; essa non conosce confini geografici, culturali o sociali, e costituisce una causa e al tempo stesso una conseguenza della disuguaglianza di genere. Si tratta di un problema urgente, strutturale, sistemico, radicato in secoli di rapporti di potere asimmetrici tra uomini e donne, il quale si manifesta in diverse forme e modalità, da quella fisica e sessuale a quella psicologica, da quella economica e istituzionale a quella digitale, ma anche nelle mutilazioni genitali femminili, nei matrimoni precoci e forzati e nei delitti d'onore, pratiche culturali ancora diffuse in molte aree del Medio Oriente, dell'Africa e dell'Asia meridionale. Nei contesti di guerra e di crisi umanitaria, la violenza di genere assume forme estreme e sistematiche, le donne e le bambine divengono veri e propri bersagli deliberati di violenza sessuale, utilizzata come arma di guerra per terrorizzare le popolazioni civili, distruggere il tessuto sociale e umiliare le comunità nemiche o sconfitte. Episodi di stupri di massa e schiavitù sessuale sono stati documentati in numerosi conflitti contemporanei: in Ruanda, Bosnia, Sudan, nella Repubblica Democratica del Congo, fino ai recenti conflitti in Ucraina e Myanmar.

La *risoluzione 1325 del Consiglio di Sicurezza delle Nazioni Unite* (2000) e le successive *risoluzioni sul programma Donne, pace e sicurezza*, hanno sancito l'importanza di proteggere le donne nei conflitti coinvolgendole attivamente nei processi di pace e ricostruzione. Nonostante negli ultimi decenni la comunità internazionale abbia adottato diverse iniziative per contrastare la violenza di genere, come la *Convenzione di Istanbul del Consiglio d'Europa* (2011), il *Protocollo di Maputo* (2003) in Africa e numerosi programmi ONU per la prevenzione e il supporto alle vittime, rimane ancora ampio il divario tra norme e realtà: in diversi Paesi del mondo non esistono leggi specifiche contro la violenza domestica e la giustizia penale resta inaccessibile per le donne. La prevenzione della violenza richiede, dunque, un approccio multidimensionale che integri educazione di genere, accesso alla giustizia, sostegno economico, psicologico e sociale e rappresenta una condizione imprescindibile per il rispetto dei diritti umani universali.

Dopo aver presentato un generale inquadramento della condizione femminile globale, caratterizzata da disparità e vulnerabilità, risulta necessario entrare nel merito delle dimensioni simboliche e culturali che sottendono tali fenomeni, al fine di comprendere

più a fondo le radici della violenza di genere e le possibilità di trasformazione delle strutture che la rendono possibile.

Le evidenze fin qui presentate mostrano come la violenza di genere vada interpretata come l'espressione più visibile di disuguaglianze strutturali che attraversano molteplici ambiti della vita sociale. La prevenzione della violenza, dunque, oltre ad interventi giuridici e istituzionali, richiede anche un profondo lavoro educativo orientato alla decostruzione degli stereotipi di genere, alla promozione dell'empatia e allo sviluppo di relazioni fondate sul rispetto reciproco.

La complessità del fenomeno rende evidente la necessità di un approccio multidimensionale, capace di intervenire simultaneamente sui fattori culturali, sociali, educativi e relazionali che ne comportano la pervicacia. Accanto agli strumenti normativi e alle politiche di tutela, assume quindi un ruolo fondamentale l'educazione, spazio privilegiato per la promozione del rispetto reciproco, della consapevolezza emotiva e del riconoscimento dell'altro nella sua dignità.

1.2. Disparità e violenza di genere: definizione, classificazioni e dimensione simbolica

1.2.1. La costruzione socio-culturale del concetto e delle differenze di genere

La disparità di genere affonda le proprie radici non tanto nella differenza biologica tra uomini e donne, bensì in una complessa costruzione socio-culturale che, nel corso del tempo, ha attribuito ai due sessi ruoli, comportamenti e significati differenti. Sebbene la distinzione tra sesso e genere sia stata progressivamente elaborata nel corso del Novecento, parallelamente si sono sviluppate teorie innatiste della differenza sessuale, secondo cui le disparità tra uomini e donne deriverebbero da predisposizioni biologiche originarie. In questa prospettiva, il sesso biologico verrebbe a determinare strutture cerebrali differenti, dalle quali discenderebbero in modo diretto e stabile differenze nelle capacità cognitive, nelle inclinazioni emotive e nei comportamenti. Tale approccio ha contribuito a naturalizzare le gerarchie di genere, conferendo loro un'apparente legittimazione scientifica. La ricerca contemporanea ha tuttavia progressivamente messo in discussione questa impostazione deterministica, mostrando come molte delle differenze ritenute *naturali* siano in realtà il risultato di processi di socializzazione,

apprendimento e interiorizzazione di modelli culturali. In particolare, gli sviluppi delle neuroscienze hanno evidenziato l'inadeguatezza di una lettura binaria e rigida del cervello umano, aprendo la strada a interpretazioni più complesse e dinamiche del rapporto tra biologia, esperienza e contesto sociale.

Come evidenziato da Daphna Joel⁶, le neuroscienze contemporanee mettono in discussione l'idea di una netta dicotomia tra cervello maschile e cervello femminile. Nei suoi studi empirici (2015; 2021), basati sull'analisi di ampi campioni di dati neuroanatomici e funzionali, Joel mostra come il cervello umano non si presti a una rigida categorizzazione binaria, ma si configuri piuttosto come un *mosaico* di caratteristiche, alcune più frequentemente associate al maschile, altre al femminile, e molte condivise trasversalmente. Questa prospettiva rompe con una lunga tradizione neuroscientifica e biologica che ha cercato di fondare le differenze di genere su presunte basi naturali e immutabili, spesso utilizzate per legittimare gerarchie sociali e ruoli differenziati. Joel dimostra, al contrario, che le variazioni individuali superano ampiamente le differenze medie tra gruppi sessuati, rendendo insostenibile l'idea di due tipi di cervello distinti e omogenei. Le sue ricerche contribuiscono così a smascherare il carattere ideologico di molte narrazioni scientifiche sulla differenza sessuale, mostrando come fattori culturali, esperienziali ed educativi interagiscano costantemente con la dimensione biologica. Le differenze di genere, dunque, non possono essere comprese esclusivamente come espressioni dirette della natura, ma come esiti complessi di processi storici, sociali e simbolici che modellano anche la struttura e il funzionamento del cervello.

Questa prospettiva è condivisa e ulteriormente approfondita dalla neuroscienziata britannica Gina Rippon⁷, tra le principali studiose contemporanee del rapporto tra neuroscienze e genere. Rippon (2020) mette in discussione l'idea tradizionale di un cervello naturalmente maschile o femminile, mostrando come molte delle differenze osservate siano il risultato dell'interazione continua tra predisposizioni biologiche, esperienze individuali e influenze socio-culturali. Al centro della sua riflessione si colloca il concetto di *neuroplasticità*, ossia la capacità del cervello di modificarsi costantemente

⁶ Daphna Joel è una neuroscienziata e psicologa israeliana, docente presso l'Università di Tel Aviv. Le sue ricerche si concentrano sul rapporto tra sesso biologico, genere e cervello, mettendo in discussione interpretazioni rigidamente dicotomiche delle differenze tra uomini e donne.

⁷ Gina Rippon è una neuroscienziata e psicologa britannica, docente emerita presso l'Aston University di Birmingham. Le sue analisi si concentrano sul rapporto tra neuroscienze, sviluppo cognitivo e differenze di genere.

in risposta agli stimoli provenienti dall'ambiente. In questa prospettiva, i contesti educativi, sociali e simbolici nei quali l'individuo cresce assumono un ruolo decisivo nel modellare atteggiamenti, competenze, emozioni e comportamenti, contribuendo alla costruzione delle identità di genere. Le differenze osservabili tra uomini e donne non possono dunque essere interpretate come l'espressione diretta di un dato biologico immutabile, ma come il risultato di una complessa interazione tra fattori biologici e processi di apprendimento che si sviluppano nel corso dell'esperienza. Una tale interpretazione implica che, se le identità, le competenze relazionali e le modalità attraverso cui gli individui interpretano sé stessi e gli altri si formano all'interno di contesti sociali e culturali, allora anche gli stereotipi di genere e le forme di disuguaglianza non possono essere considerati fenomeni naturali o inevitabili. Al contrario, essi appaiono come costruzioni storiche e relazionali suscettibili di trasformazione attraverso l'educazione. I contesti educativi assumono pertanto un ruolo centrale nella promozione di modelli relazionali più inclusivi e rispettosi, capaci di contrastare la riproduzione di schemi discriminatori e di favorire lo sviluppo di una cultura dell'uguaglianza e del riconoscimento reciproco.

Questa interpretazione trova una solida corrispondenza nella riflessione filosofica sviluppata nel Novecento, in particolare nel clima intellettuale segnato dall'esistenzialismo e dalle prime elaborazioni del femminismo moderno. In questo contesto si colloca il pensiero di Simone de Beauvoir⁸, filosofa, scrittrice e figura centrale dell'esistenzialismo francese, il cui contributo ha rappresentato una svolta decisiva nella comprensione della condizione femminile. Nel suo testo fondamentale *Il secondo sesso* (2013), Beauvoir elabora una lettura radicalmente innovativa della subordinazione delle donne, sintetizzata nel celebre enunciato secondo cui “*Donna non si nasce, lo si diventa*”. Come sostiene la filosofa, “nessun destino biologico, psichico, economico definisce l'aspetto che riveste in seno alla società la femmina dell'uomo; è l'insieme della storia e della civiltà a elaborare quel prodotto intermedio tra il maschio e il castrato che chiamiamo donna” (De Beauvoir, 2013, p. 325). Attraverso quest'affermazione, De Beauvoir rifiuta ogni interpretazione essenzialista della femminilità, mostrando come l'identità di genere si costituisce attraverso processi culturali, educativi e sociali che, nel

⁸ Tra le principali esponenti dell'esistenzialismo francese del Novecento, Simone de Beauvoir è filosofa, scrittrice e teorica femminista. La sua riflessione si concentra sui temi della libertà, della responsabilità e della costruzione dell'identità, con particolare attenzione alla condizione femminile.

tempo, interiorizzano ruoli, aspettative e norme. Inserita nella cornice esistenzialista, tale analisi mette al centro la nozione di *situazione*: la donna, pur essendo un soggetto libero e responsabile, è storicamente collocata in condizioni materiali, simboliche e relazionali che limitano l'esercizio effettivo della sua libertà. De Beauvoir evidenzia come storicamente la donna sia stata costruita come l'*Altro* rispetto a un soggetto maschile assunto come universale, determinando una subordinazione non solo sociale, ma anche simbolica e culturale. Come la filosofa stessa afferma, “la donna si determina e si differenzia in relazione all'uomo, non l'uomo in relazione a lei; è l'inessenziale di fronte all'essenziale. Egli è il Soggetto, l'Assoluto: lei è l'Altro” (De Beauvoir, 2013, p. 16).

In continuità con questa posizione, ma all'interno di un contesto teorico profondamente mutato, Judith Butler⁹ nel saggio *Questione di genere: il femminismo e la sovversione dell'identità* (2023) sviluppa una critica radicale alle concezioni essenzialiste dell'identità sessuale e di genere. In un periodo segnato da un intenso dibattito interno al femminismo e dalla messa in discussione dell'idea di un soggetto *donna* unitario e universale, Butler problematizza le categorie stesse su cui si fondava gran parte della teoria femminista precedente. Al centro della sua riflessione si colloca la teoria della *performatività del genere*, secondo la quale il genere non costituisce un'identità stabile, pre-discorsiva o originaria, ma si configura come un processo dinamico e reiterato. Il genere prende forma attraverso un insieme di atti, gesti, pratiche corporee e discorsi che, nella loro ripetizione nel tempo, producono l'effetto di un'identità coerente e naturale. Per questo, il genere non esprime ciò che si è, ma ciò che si fa entro un orizzonte normativo che precede i soggetti e contribuisce a plasmarli. Come afferma Butler, “mentre il sesso dal punto di vista biologico è variamente resistente, il genere è costruito culturalmente”, e la stessa distinzione tra sesso e genere “suggerisce una radicale discontinuità tra corpi sessuati e generi culturalmente costruiti” (2023, p. 11). Tale discontinuità mette in crisi l'idea che le identità di genere derivino naturalmente dal corpo, mostrando invece come esse siano l'esito di pratiche sociali e simboliche storicamente situate.

Da ciò deriva che le differenze di genere e le disparità che ne conseguono non trovano fondamento nella natura biologica, ma sono sostenute da un sistema normativo che

⁹ Il pensiero di Judith Butler, filosofa statunitense e figura centrale del pensiero post-strutturalista e degli studi queer, occupa un ruolo centrale negli studi contemporanei sul genere, sul riconoscimento e sulla vulnerabilità umana. Attraverso una critica delle categorie identitarie tradizionali, Butler evidenzia come le norme sociali contribuiscano a definire chi può essere riconosciuto come soggetto degno di considerazione e tutela.

stabilisce ciò che è intelligibile, legittimo o accettabile all'interno dell'ordine sociale. È così che la violenza e l'esclusione non appaiono come anomalie o deviazioni, ma come effetti strutturali di un regime di normatività che punisce i corpi e le identità non conformi alle aspettative dominanti di maschilità e femminilità.

Pierre Bourdieu¹⁰, sociologo francese tra i più influenti del Novecento, affronta la questione della disparità di genere nel saggio *Il dominio maschile* (1998), ampliando la riflessione sul piano sociologico e simbolico. Al centro della sua analisi introduce il concetto di *violenza simbolica*, ossia quella forma di potere invisibile e non coercitiva che opera attraverso le strutture culturali e cognitive, inducendo i soggetti dominati ad accettare come naturali, legittime e inevitabili le gerarchie sociali. A questo proposito, Bourdieu sottolinea che “la violenza simbolica si istituisce [...] quando, per pensarsi o, meglio, per pensare il suo rapporto con il dominante, il dominato dispone soltanto di strumenti di conoscenza che ha in comune con lui e che [...] fanno apparire questo rapporto come naturale” (1998, p. 45). Nell'ottica bourdieusiana, la disparità di genere non si fonda su una superiorità biologica, ma è il prodotto storico di un *ordine simbolico* che si sedimenta nei corpi, nei gesti, nel linguaggio e negli schemi percettivi, fino a diventare parte integrante degli *habitus* individuali. Questi, infatti, “funzionano come matrici delle percezioni, dei pensieri e delle azioni di tutti i membri della società, come trascendentali storici che, in quanto universalmente condivisi, si impongono a ogni agente come trascendenti” (1998, p. 44). In questo modo, le strutture di dominio si riproducono anche senza una volontà esplicita di oppressione: la donna, interiorizzando modelli di inferiorità, dipendenza e disponibilità, può finire per contribuire inconsapevolmente alla perpetuazione della propria subordinazione, confermando così l'efficacia profonda e pervasiva del potere simbolico.

Un significativo contributo contemporaneo a questa riflessione è offerto da Carlotta Vagnoli¹¹, che si colloca nel dibattito pubblico italiano come voce critica sui temi della violenza di genere, dell'educazione e della responsabilità culturale. Nel saggio *Maledetta*

¹⁰ Tra i principali sociologi del Novecento, Pierre Bourdieu ha dedicato la propria riflessione ai rapporti tra potere, cultura ed educazione, analizzando i meccanismi attraverso cui le disuguaglianze sociali vengono prodotte e riprodotte.

¹¹ Carlotta Vagnoli è una giornalista, autrice e divulgatrice italiana che si occupa di violenza di genere, educazione affettiva, sessuale e contrasto agli stereotipi di genere. Attraverso la sua attività divulgativa e i suoi scritti contribuisce alla sensibilizzazione su temi legati alle relazioni, al consenso e alla parità tra uomini e donne.

sfortuna. Vedere, riconoscere e ribellarsi alla violenza di genere (2021), Vagnoli analizza il legame profondo tra cultura patriarcale, processi educativi e produzione della violenza. L'autrice dimostra come la disparità di genere si formi ben prima delle manifestazioni violente esplicite, radicandosi in un'educazione differenziata che assegna a bambine e bambini ruoli, aspettative e comportamenti distinti, mediante "il perpetrarsi di stereotipi di genere che semplificano, agli occhi dei bambini e delle bambine, la realtà in modo parziale, erroneo quanto superficiale, creando fin da subito quei presupposti che rendono le donne angeli del focolare e gli uomini centro del potere decisionale" (Vagnoli, 2021, p.155). La società, dunque, insegna alle bambine a essere accoglienti, docili e disponibili e ai bambini a occupare spazio, affermarsi e comandare "ed è qui che si può scorgere l'origine di ciò che possiamo definire il seme della violenza" (Vagnoli, 2021, p.28), in questa disparità interiorizzata fin dall'infanzia. La disuguaglianza, quindi, è il risultato di un lungo processo di apprendimento culturale che naturalizza l'asimmetria dei poteri e prepara il terreno per le successive forme di discriminazione. In sintesi, la convergenza tra le analisi neuroscientifiche e quelle filosofico-sociali dimostra che la disparità di genere è il prodotto di un ordine simbolico e storico, e non il risultato di differenze biologiche innate. Le differenze tra uomini e donne vengono costruite e mantenute attraverso un sistema di significati, linguaggi, norme e pratiche quotidiane che assegnano ruoli distinti e gerarchici. Comprendere queste radici socio-culturali significa, dunque, riconoscere che la disuguaglianza non è *naturale*, ma prodotta e riprodotta nel tempo, e che solo un lavoro educativo e simbolico di decostruzione può aprire la strada a una reale trasformazione delle relazioni di genere.

1.2.2. La dimensione simbolica della disparità: linguaggio, ruoli e rappresentazioni

Se le radici della disparità di genere risiedono nei processi culturali di costruzione e interiorizzazione dei ruoli, la loro persistenza nel tempo è legata alla forza strisciante e capillare della dimensione simbolica. La dimensione simbolica può essere intesa come l'insieme dei sistemi di significazione attraverso cui una società produce senso, costruisce identità e naturalizza rapporti di potere, rendendo legittime determinate forme di dominio e invisibili le condizioni storiche e materiali che le sostengono. Essa si manifesta attraverso il linguaggio, le immagini, le pratiche comunicative e le rappresentazioni sociali, che contribuiscono a legittimare e riprodurre l'ordine gerarchico di genere.

Come osserva Maria Cristina Bortolamei¹² nel volume *La dimensione simbolica* (2009), la disparità di genere non si configura soltanto come una disuguaglianza materiale, ma come un sistema di associazione di significati che struttura il pensiero, orienta le percezioni e modella i comportamenti. Il simbolico non si limita a riflettere rapporti di potere preesistenti, ma contribuisce attivamente a renderli intelligibili, naturali e quindi difficilmente contestabili.

Tra questi dispositivi, il linguaggio occupa una posizione centrale: lungi dall'essere uno strumento neutrale, esso costituisce uno dei principali meccanismi simbolici attraverso cui si organizzano e si riproducono i rapporti di potere. Come osserva Michela Murgia¹³ il linguaggio “è un’infrastruttura culturale che riproduce i rapporti di potere” (2021, p. 31): nominare non significa semplicemente descrivere il mondo, ma contribuire a stabilire ciò che esiste e ciò che è marginale, ciò che è degno di essere detto e ciò che può essere taciuto.

Già negli anni Ottanta, in un contesto culturale ancora fortemente segnato dall'assunzione del maschile come neutro universale, la linguista e attivista Alma Sabatini¹⁴ aveva messo in evidenza la struttura patriarcale della lingua italiana. Nel testo pionieristico *Il sessismo nella lingua italiana* (1987), Sabatini sottolinea come “la lingua non solo riflette la società che la parla, ma ne condiziona e ne limita il pensiero, l'immaginazione e lo sviluppo sociale e culturale. La lingua infatti, non è un semplice strumento di comunicazione e di trasmissione di informazioni e di idee, ma è soprattutto strumento di percezione di classificazione della realtà” (1987, p. 11).

¹² Cristina Bortolamei è una filosofa italiana e docente di Filosofia morale. I suoi studi si collocano nell'ambito dell'etica, della filosofia della cura e della riflessione sulle relazioni umane, con particolare attenzione ai temi della vulnerabilità, della responsabilità e del riconoscimento dell'altro.

¹³ Scrittrice, saggista e attivista italiana, Michela Murgia ha dedicato gran parte della propria produzione intellettuale ai temi del femminismo, delle relazioni di potere, dei diritti civili e della critica agli stereotipi di genere. L'autrice ha affiancato all'attività letteraria un intenso impegno nel dibattito pubblico, diventando una delle voci più autorevoli del femminismo contemporaneo italiano. Nei suoi saggi e interventi pubblici ha evidenziato il ruolo delle strutture culturali e linguistiche nella riproduzione delle disuguaglianze, promuovendo una riflessione critica sui modelli di genere e sulle forme di esclusione ancora presenti nella società contemporanea.

¹⁴ Una delle figure più influenti negli studi italiani sul linguaggio di genere, Alma Sabatini è stata una linguista, saggista e attivista femminista impegnata nella promozione dei diritti delle donne e nella riflessione sul rapporto tra lingua e disuguaglianze sociali. Nel volume *Il sessismo nella lingua italiana* (1987) evidenzia come il linguaggio non si limiti a descrivere la realtà, ma contribuisca a costruirla e a trasmettere modelli culturali e rapporti di potere, mettendo in luce le forme attraverso cui l'esperienza femminile viene resa invisibile o subordinata all'interno dell'uso linguistico comune.

La dominazione maschile si perpetua anche attraverso questa *grammatica del mondo*, che assegna centralità al maschile e marginalità al femminile: l'uso sistematico del *maschile sovraesteso* non costituisce una mera convenzione grammaticale, ma un dispositivo simbolico che produce esclusione. Come osserva Sabatini, “la prevalenza del maschile inerente alla lingua italiana come la usiamo si riflette inevitabilmente sulla nostra interpretazione del mondo e della società” (1987, p. 11).

La difficoltà, o la resistenza, nell'adottare il femminile per indicare professioni e cariche pubbliche - come ministra, sindaca o ingegnera - riflette e al tempo stesso rafforza l'idea che tali ruoli siano naturalmente maschili, contribuendo a rappresentare la presenza femminile negli spazi del potere come eccezionale o anomala. Allo stesso modo, Vera Gheno¹⁵ evidenzia come la visibilità linguistica incida direttamente sulla percezione sociale: “ciò che non viene nominato tende ad essere meno visibile agli occhi delle persone. In questo senso “[...] chiamare le donne con un sostantivo femminile non è un semplice capriccio, ma il riconoscimento della loro esistenza” (Ghenò, 2019, p. 15).

Il maschile neutro funziona così come un meccanismo di delegittimazione simbolica, che rende le donne linguisticamente invisibili e, di conseguenza, socialmente marginali. Nel corso della storia, infatti, l'uso del maschile sovraesteso ha portato a “dimenticare il lavoro, l'attività, l'influenza culturale e sociale che le donne hanno esercitato in tutti i tempi” (Sabatini, 1987, p. 11). Le resistenze ancora diffuse all'uso del femminile nelle cariche pubbliche mostrano quanto sia radicata l'identificazione tra autorità e maschile, configurandosi come “un problema di autorevolezza” (Ghenò, 2019, p. 39).

La lingua può dunque diventare tanto uno strumento di discriminazione quanto uno spazio di trasformazione: intervenire sul linguaggio significa agire sul piano simbolico della realtà sociale e aprire la possibilità di nuovi immaginari di genere.

Un'ulteriore manifestazione del potere simbolico nel contesto delle relazioni di genere è stata enucleata dalla scrittrice e attivista statunitense Rebecca Solnit¹⁶, figura di rilievo

¹⁵ Sociolinguista e divulgatrice italiana, Vera Gheno si occupa di linguaggio, comunicazione digitale e inclusione linguistica. Attraverso i suoi studi evidenzia il ruolo della lingua nella costruzione delle relazioni sociali, delle identità e dei processi di riconoscimento reciproco. Nei suoi lavori sottolinea come le parole non siano strumenti neutri, ma contribuiscano a modellare la percezione della realtà e il modo in cui le persone si rapportano agli altri, richiamando l'importanza di una comunicazione rispettosa e consapevole.

¹⁶ Scrittrice, storica e attivista statunitense, Rebecca Solnit è nota per i suoi lavori dedicati ai temi del femminismo, della giustizia sociale, dell'ambiente e dei diritti civili. Attraverso una prospettiva interdisciplinare, le sue opere analizzano le relazioni tra potere, linguaggio e disuguaglianza, mettendo in luce i meccanismi culturali che contribuiscono a marginalizzare determinate categorie sociali. I suoi scritti

nel panorama del femminismo contemporaneo angloamericano, il cui lavoro intreccia riflessione culturale, critica sociale e narrazione autobiografica. Nel saggio *Gli uomini mi spiegano cose* (2017), Solnit introduce e problematizza il termine *mansplaining*, per indicare la sottile e pervasiva tendenza di molti uomini a spiegare alle donne ciò che queste già sanno, partendo dal presupposto implicito di una superiorità cognitiva o di una maggiore autorità epistemica maschile. Solnit (2017) mostra come questa dinamica comunicativa, apparentemente banale o innocua, sia in realtà radicata in un modello di potere storico e culturale in cui la parola pubblica appartiene all'uomo e la donna resta confinata all'ascolto. Il *mansplaining* non è da interpretare come mero atto di maleducazione o arroganza, ma come una pratica quotidiana attraverso cui si riproduce una gerarchia simbolica che assegna credibilità e autorevolezza al maschile e nega pieno riconoscimento alla voce femminile.

Il fenomeno descritto da Solnit (2017) può essere letto come una forma di *violenza epistemica*, una dinamica di limitazione o delegittimazione del riconoscimento di alcuni soggetti, le donne in questo caso, come di soggetti di conoscenza, confermando implicitamente “la maschilità come parametro di giudizio per definire l'eccellenza” (Murgia, 2021, p. 79). Ancora una volta, la disparità di genere emerge come esito di pratiche simboliche, linguistiche e relazionali che strutturano l'esperienza quotidiana e contribuiscono a mantenere asimmetrie di potere profondamente radicate.

La disparità simbolica si manifesta anche attraverso il modo in cui il corpo femminile viene rappresentato e percepito all'interno dei dispositivi culturali e mediali. A tal proposito, un contributo fondamentale è offerto dalla critica cinematografica femminista Laura Mulvey¹⁷ che, nel contesto delle riflessioni teoriche degli anni Settanta sul rapporto tra potere, rappresentazione e genere, pubblica il celebre saggio *Cinema e piacere visivo* (2013). In tale opera, Mulvey introduce il concetto di *male gaze* per descrivere la struttura dello sguardo cinematografico dominante, costruito secondo una prospettiva maschile che tende a rappresentare le donne come oggetti di desiderio piuttosto che come soggetti di azione e di narrazione. Questa prospettiva, ancora oggi valida per interpretare la cultura visuale contemporanea, evidenzia come l'immaginario collettivo sia plasmato da uno

hanno avuto un ruolo significativo nel dibattito contemporaneo sulle questioni di genere e sulla violenza contro le donne.

¹⁷ Laura Mulvey è una teorica del cinema, saggista e studiosa britannica, nota per i suoi contributi nell'ambito dei film studies e della teoria femminista. Le sue riflessioni si concentrano in particolare sul rapporto tra rappresentazione, genere e potere nei prodotti culturali e audiovisivi.

sguardo che oggettifica il corpo femminile, riducendolo a superficie estetica o erotica. La stessa logica si ritrova nella cultura digitale, dove i social media hanno amplificato la mercificazione dell'immagine femminile, favorendo modelli di bellezza e comportamenti che riproducono stereotipi patriarcali. Un recente rapporto UNESCO evidenzia infatti come le piattaforme digitali influenzino profondamente il benessere psicologico, l'autopercezione e perfino le aspirazioni educative e professionali delle ragazze, contribuendo alla diffusione di standard estetici e sociali spesso discriminatori (UNESCO, 2024). Il corpo delle donne diventa in questo modo un testo simbolico, sul quale si inscrivono significati di desiderabilità, purezza e controllo morale.

Un'ulteriore manifestazione della disparità di genere riguarda la distribuzione dei ruoli e delle responsabilità. Ancora oggi, nonostante i progressi in ambito lavorativo e politico, le donne continuano a sostenere la maggior parte del lavoro di cura e domestico, spesso invisibile e non retribuito. Tale squilibrio non è soltanto economico ma, ancora una volta, simbolico: esso deriva da una cultura che identifica la femminilità con la disponibilità, la dedizione e l'abnegazione. Nelle società contemporanee, infatti, le pratiche quotidiane, le immagini e i linguaggi consolidano l'idea che la donna sia *naturalmente* predisposta alla cura, rendendo invisibile la costruzione culturale di tale ruolo. Alla donna, spesso, si attribuisce una responsabilità morale e relazionale che, pur apparendo positiva, si traduce in un vincolo invisibile, una gabbia di gentilezza e dovere (Leccardi, 2018).

In conclusione, la disparità di genere non si limita alle disuguaglianze materiali, ma permea il linguaggio, le rappresentazioni, le relazioni e i ruoli quotidiani. Essa si nutre di parole, immagini e pratiche che, reiterate nel tempo, costruiscono una realtà in cui il maschile continua a occupare il centro del discorso e dell'immaginario collettivo. Decostruire questa dimensione simbolica significa allora compiere un atto politico e culturale, quello di restituire voce, visibilità e potere semantico alle donne, affinché possano essere non solo oggetti, ma soggetti nel mondo.

1.2.3. La piramide della violenza di genere e le forme della sopraffazione

Per comprendere appieno la violenza di genere è necessario adottare una prospettiva sistemica, chiarendo fin da subito il significato di tale espressione. In ambito sociologico, un fenomeno si definisce *sistemico* quando non può essere ricondotto a singoli episodi o responsabilità individuali, ma va interpretato come il prodotto di un insieme di relazioni,

norme, pratiche culturali e strutture sociali che interagiscono e si rafforzano reciprocamente. La violenza di genere, in quest'ottica, non è un evento isolato né una deviazione individuale, ma l'espressione di un sistema complesso che organizza e naturalizza il potere maschile e la subordinazione femminile. In questa direzione si colloca il contributo fondamentale della sociologa femminista britannica Liz Kelly¹⁸, una delle principali studiose della violenza contro le donne nell'ambito della ricerca sociologica e criminologica anglosassone. Nel suo testo *Surviving Sexual Violence* (1988), Kelly introduce il concetto di *continuum della violenza*, proponendo una lettura che rompe con l'idea della violenza come evento eccezionale o patologico. Secondo l'autrice, le forme più estreme di violenza fisica, sessuale o psicologica sono profondamente connesse a pratiche culturali più sottili e normalizzate, quali la svalutazione, l'intimidazione, il controllo, l'oggettivazione e la limitazione dell'autonomia femminile. La violenza di genere deve quindi essere interpretata come un *fenomeno sistemico*, radicato nelle disuguaglianze simboliche e materiali tra uomini e donne.

¹⁸ Liz Kelly è una sociologa e criminologa britannica, tra le principali studiose della violenza contro le donne e delle disuguaglianze di genere. Le sue ricerche si collocano nell'ambito dei *gender studies* e della sociologia della violenza, con particolare attenzione alle diverse forme di abuso e controllo che attraversano la vita delle donne.

Una rappresentazione efficace di questa continuità è offerta dalla cosiddetta *piramide della violenza* (Figura 1), frequentemente utilizzata in ambito educativo e nelle campagne di sensibilizzazione promosse anche da organizzazioni internazionali come UNWomen e il Council of Europe, per mostrare come le forme più estreme di violenza si radichino in pratiche quotidiane di sessismo e discriminazione, in atteggiamenti apparentemente di minor importanza, ma culturalmente normalizzati, come le battute sessiste, gli stereotipi di genere, il linguaggio discriminatorio, la colpevolizzazione delle vittime e il controllo economico o emotivo.

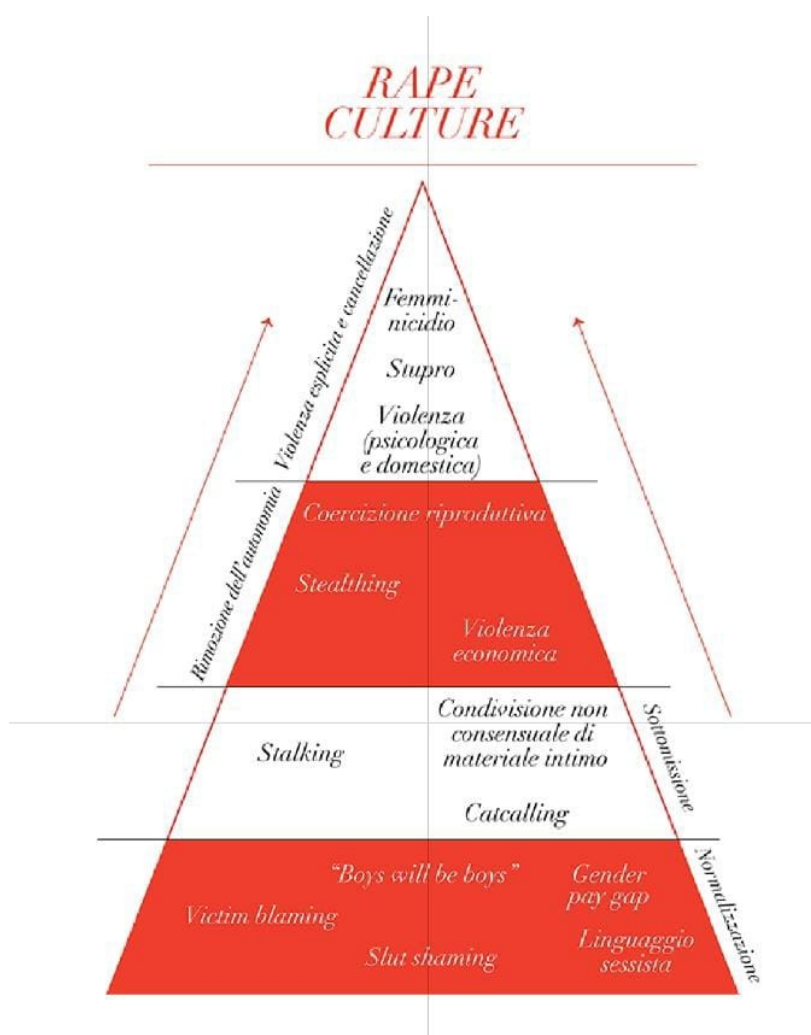


Figura 1. Piramide della violenza di genere. Fonte: Vagnoli (2021).

Alla base della piramide si collocano quelle forme di violenza culturale e simbolica che, pur essendo spesso considerate *normali* o socialmente accettabili, contribuiscono a costruire un immaginario fondato sulla subordinazione femminile. In questo livello rientrano il linguaggio sessista, il *victim blaming*, ossia la tendenza ad attribuire alla donna la responsabilità della violenza subita, la stigmatizzazione della libertà sessuale

femminile, detta *slut shaming* e le disuguaglianze strutturali come il *gender pay gap*, ovvero il divario retributivo tra uomini e donne. A ciò si aggiunge la frequente giustificazione o minimizzazione dei comportamenti aggressivi maschili, spesso presentati come naturali o inevitabili. Si tratta di pratiche e rappresentazioni che banalizzano il sessismo, riducono la gravità delle discriminazioni e contribuiscono a rendere invisibili i rapporti di potere che attraversano la società. Pur non manifestandosi necessariamente attraverso la violenza fisica, tali dinamiche producono una progressiva normalizzazione della disparità di genere.

Salendo verso i livelli intermedi emergono forme più esplicite di controllo, invasione e sopraffazione. In questa area della piramide si collocano fenomeni come il *catcalling*, ossia le molestie verbali rivolte alle donne negli spazi pubblici, lo *stalking*, la diffusione non consensuale di materiale intimo, la violenza economica e pratiche coercitive come lo *stealthing*, che consiste nella rimozione non consensuale del contraccettivo durante un rapporto sessuale, o la *coercizione riproduttiva*, cioè il controllo imposto sulle scelte legate alla contraccezione, alla gravidanza o alla maternità. Questi comportamenti limitano concretamente la libertà, l'autonomia e la sicurezza delle donne, agendo sul controllo del corpo, della sessualità, delle relazioni e delle scelte personali. La presenza di tali pratiche mostra ancor più chiaramente come la violenza di genere non coincida esclusivamente con l'aggressione fisica, ma comprenda anche tutte quelle forme di pressione, intimidazione e dominio che si insinuano nella quotidianità e nelle relazioni affettive e sociali.

Al vertice della piramide si collocano infine le manifestazioni più estreme della violenza patriarcale: la violenza psicologica e domestica, lo stupro e il femminicidio. Queste forme rappresentano l'esito più evidente e distruttivo di un sistema che, nei livelli inferiori, ha già reso accettabili la svalutazione, l'oggettivazione e il controllo delle donne. La rappresentazione piramidale evidenzia dunque la continuità esistente tra il sessismo quotidiano e la violenza estrema, mostrando come il femminicidio non costituisca un episodio isolato o improvviso, ma la punta visibile di una cultura che tollera e riproduce nel tempo pratiche discriminatorie, dinamiche di dominio e relazioni profondamente diseguali.

La rappresentazione piramidale evidenzia come queste manifestazioni siano il risultato estremo di una cultura che tollera e riproduce quotidianamente forme più sottili di

discriminazione e dominio. Ogni livello della piramide alimenta quello superiore: la violenza verbale o simbolica crea il contesto in cui la violenza fisica diventa possibile e, in alcuni casi, giustificata. La *teoria del continuum* di Kelly invita quindi a spostare l'attenzione dal singolo atto al sistema di credenze e pratiche che lo rende possibile, evidenziando la continuità tra micro-discriminazioni e forme estreme di abuso.

La cultura patriarcale, attraverso linguaggio, educazione e rappresentazioni, non solo produce le disparità, ma le normalizza, trasformandole in abitudini invisibili. In questo senso, il linguaggio e i media svolgono un ruolo decisivo: quando i femminicidi vengono raccontati come *tragedie familiari* o *raptus di gelosia*, la responsabilità individuale viene diluita in una narrazione emotiva che nasconde la natura strutturale del fenomeno. Il lessico della cronaca diventa, così, parte integrante della piramide della violenza disinnescando la portata politica del problema e restituendo all'uomo il ruolo di *vittima delle proprie emozioni*, perpetuando l'idea che la violenza sia un'anomalia e non il culmine di un sistema di disuguaglianza.

Dopo aver compreso come le manifestazioni più gravi della violenza siano, in realtà, rese possibili e legittimate dall'esistenza di forme più sottili e quotidiane di discriminazione, diventa evidente che ogni azione di contrasto e prevenzione della violenza di genere, per essere realmente efficace, debba intervenire alla radice del fenomeno. Ciò implica la necessità di interrogare e decostruire quelle fondamenta culturali, simboliche e relazionali che normalizzano le prime espressioni di disparità, ancor prima che esse si traducano in atti esplicitamente violenti.

In questo contesto, il patriarcato può essere inteso come una struttura storica e sociale di lungo periodo, nata dall'intreccio tra organizzazione economica, divisione sessuale del lavoro, controllo della riproduzione e costruzione simbolica dei ruoli di genere. Nel corso dei secoli, tale sistema ha attribuito al maschile il monopolio del potere politico, giuridico, economico e simbolico, relegando il femminile a una posizione di subordinazione, dipendenza e invisibilità. Sebbene oggi molte delle sue forme tradizionali siano formalmente messe in discussione, il patriarcato e il suo impianto maschilista continuano a operare in maniera adattiva, rinnovandosi e mimetizzandosi all'interno delle relazioni, dei linguaggi e delle rappresentazioni sociali contemporanee.

È proprio su questa persistenza invisibile che si concentra la riflessione di Giulia Blasi¹⁹, che nel testo *Manuale per ragazze rivoluzionarie* (2020) analizza il patriarcato come un dispositivo culturale capace di naturalizzare le disuguaglianze e di occultare la propria stessa esistenza. Blasi (2020) descrive questo meccanismo come una vera e propria “illusione dell’armonia” (2020, p. 24), attraverso la quale il sistema induce a credere che uomini e donne siano naturalmente diversi e complementari, e che i ruoli assegnati a ciascun genere siano non solo giusti, ma necessari al buon funzionamento della società. In tal modo, il patriarcato si presenta come l’unico ordine possibile, oscurando l’immaginabilità di modelli alternativi di relazione e convivenza.

Uno degli effetti più insidiosi di questo impianto è la frammentazione percettiva della violenza di genere: le discriminazioni quotidiane, i linguaggi sessisti, gli stereotipi educativi e le micro-aggressioni vengono percepiti come episodi isolati, slegati dalle forme più estreme di abuso. Come osserva Blasi (2020), questa separazione impedisce di riconoscere la continuità strutturale che lega il sessismo ordinario ai femminicidi, alle violenze sessuali e alle dinamiche di controllo, rendendo così più difficile un’azione di contrasto efficace e consapevole.

La scelta di concentrare l’attenzione sulla violenza di genere risponde, dunque, non solo a un’esigenza teorica, ma anche a un’urgenza storica. In un tempo in cui i femminicidi, le violenze sessuali e le molestie sono eventi ricorrenti nel dibattito pubblico e nella cronaca quotidiana, diventa imprescindibile interrogarsi sulle condizioni culturali che li rendono possibili. La violenza non rappresenta una deviazione patologica di singoli individui, ma l’esito estremo di un sistema che continua a legittimare, spesso in modo silenzioso, rapporti di potere diseguali tra i generi.

Comprendere il patriarcato come struttura storica e simbolica permette, dunque, di restituire alla violenza di genere la sua dimensione sistemica e di riconoscere che solo attraverso una trasformazione profonda dei modelli culturali, educativi e relazionali sarà possibile immaginare forme di convivenza fondate sul rispetto, sulla reciprocità e sulla responsabilità condivisa.

¹⁹ Giulia Blasi è una scrittrice, giornalista e attivista italiana che si occupa di femminismo, disuguaglianze di genere e diritti civili. Attraverso i suoi saggi e interventi pubblici promuove una riflessione critica sugli stereotipi di genere, sulle relazioni di potere e sulle forme di discriminazione ancora presenti nella società contemporanea.

L'efficacia del modello della piramide risiede proprio in questo, nella sua capacità di rendere visibile l'invisibile. Esso mostra come la violenza non sia un evento eccezionale, ma un fenomeno che si alimenta di consuetudini, stereotipi e linguaggi quotidiani che semplicemente nel tempo finiscono per apparire naturali: le battute sessiste, le narrazioni stereotipate, la svalutazione della parola femminile sono atti che, pur non ferendo fisicamente, costruiscono un ordine simbolico violento. Riconoscere questa gradualità non significa minimizzare le forme più gravi, ma comprendere che esse sono la punta visibile di un sistema culturale che inizia con la disuguaglianza di significato e termina con la negazione della vita. Solo intervenendo sui livelli inferiori della piramide, come l'educazione, il linguaggio e le rappresentazioni, è possibile interrompere la concatenazione che conduce alla violenza esplicita.

A partire da tali considerazioni, l'approccio dell'*intersezionalità*, introdotto dalla giurista e teorica femminista statunitense Kimberlé Crenshaw²⁰ alla fine degli anni Ottanta, consente di estendere ulteriormente l'analisi della violenza di genere. Crenshaw elabora questo concetto a partire dalla constatazione che le categorie tradizionali di discriminazione, come il genere o la razza, risultano insufficienti se considerate separatamente. Nel celebre articolo *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex* (1989), l'autrice mostra come le esperienze delle donne nere fossero sistematicamente escluse sia dal discorso femminista dominante, centrato sull'esperienza delle donne bianche, sia dalle politiche antirazziste, focalizzate prevalentemente sugli uomini.

Secondo Crenshaw (1989), le oppressioni non agiscono in modo additivo, ma si intrecciano e si rafforzano reciprocamente, producendo forme specifiche di vulnerabilità. La violenza di genere, dunque, non opera mai in modo isolato, ma interagisce con altre dimensioni di disuguaglianza quali la classe sociale, l'origine etnica, la disabilità, l'orientamento sessuale o lo status migratorio. Questo intreccio genera esperienze di violenza che risultano spesso invisibili ai sistemi giuridici, alle politiche pubbliche e persino alle narrazioni dominanti sul tema.

²⁰ Kimberlé Crenshaw è una giurista e studiosa statunitense nota per aver elaborato il concetto di intersezionalità, oggi centrale negli studi di genere e nelle scienze sociali. Attraverso le sue riflessioni mostra come la condizione delle donne non possa essere compresa considerando esclusivamente il genere, ma richieda di tenere conto anche di altri fattori, quali l'origine etnica, la classe sociale, la disabilità o l'orientamento sessuale. Questa prospettiva ha contribuito a evidenziare la pluralità delle esperienze femminili e la complessità delle forme di discriminazione e violenza.

L'approccio intersezionale consente così di comprendere perché alcune donne, come le donne migranti, razzializzate o in condizioni di marginalità economica, siano esposte a forme di violenza più pervasive e meno riconosciute, e perché i dispositivi di tutela risultino spesso inefficaci nei loro confronti. La violenza di genere, dunque è da interpretare come un fenomeno strutturale e stratificato, che richiede strumenti analitici capaci di cogliere la complessità delle relazioni di potere che attraversano i corpi e le vite delle persone.

In conclusione, la violenza di genere deve essere letta come un fenomeno sistemico, strutturale e simbolico: un ordine complesso che si manifesta in comportamenti quotidiani, norme culturali, rappresentazioni sociali e istituzioni. Solo interventi integrati, che agiscano simultaneamente su educazione, linguaggio, pratiche culturali e strutture sociali, possono interrompere il ciclo della violenza e promuovere relazioni basate su rispetto, consenso, libertà e parità.

Limitarsi alla punizione dei singoli episodi non può bastare per prevenire la violenza, occorre, piuttosto, educare alla parità, intervenire sulle rappresentazioni simboliche e modificare le strutture sociali e legali. La violenza è, così, fenomeno culturale, politico e materiale insieme e solo un approccio integrato può contrastarla efficacemente. Decostruire questo sistema richiede, quindi, un intervento complesso in cui si preveda di scomporre stereotipi, riformare le istituzioni, trasformare i linguaggi e le rappresentazioni culturali e riconoscere la pluralità delle esperienze femminili. Solo comprendendo la violenza nella sua dimensione strutturale e simbolica, oltre che materiale, è possibile progettare strategie efficaci per la parità, la libertà e la giustizia di genere.

All'interno di questo quadro, l'educazione si rivela lo strumento centrale di prevenzione: educare significa trasmettere valori, modelli di comportamento e consapevolezza critica, abbattere stereotipi, gerarchie e pratiche discriminatorie prima che diventino interiorizzate e riprodotte. In questo processo, due temi fondamentali emergono come filo conduttore di ogni forma di violenza: il rispetto e il consenso. La loro assenza, che sia nel linguaggio, nella gestione dei ruoli sociali, nelle relazioni interpersonali o nella cultura, è ciò che rende possibile la violenza, dalla sua espressione più sottile a quella più estrema. Al contrario, promuovere rispetto e consenso significa costruire relazioni e contesti sociali in cui la libertà, l'autonomia e la dignità di ciascuno siano riconosciute e tutelate. Quest'ottica prepara il terreno per il paragrafo successivo, in cui l'educazione al rispetto

e al consenso saranno approfonditi in chiave ecologico-sistemica, considerando l'interconnessione tra individuo, comunità e ambiente nella costruzione di relazioni paritarie e non violente.

1.3. Educazione, rispetto e consenso in prospettiva ecologica

Come già anticipato, a partire dagli elementi esaminati nel paragrafo precedente, si evince che ogni forma di violenza, dalla più esplicita a quella quotidiana e simbolica, è accomunata da uno stesso vuoto: la mancanza del consenso, che una volta si esprime, per esempio, come imposizione di un giudizio ed un'altra come volontà ignorata. Potremmo parlare del consenso come di una forma di presenza, di una postura etica che attraversa la relazione e che implica il riconoscimento dell'altro come soggetto libero e capace di autodeterminarsi. Il consenso rappresenta, da un certo punto di vista, la soglia del rispetto: il punto in cui lo spazio del sé e dell'altro da sé si incontrano senza annullarsi. Saper accettare la possibilità del dissenso e saper accogliere il limite che l'altro richiede o stabilisce, significa riconoscerne la dignità. È proprio nel riconoscimento dell'altro, dunque, che si radica e si esprime la nozione più profonda del rispetto, che in altre parole, è la capacità di vedere nell'altro qualcosa di più che un semplice soggetto diverso da sé, un essere vivente libero e portatore di una propria dimensione valoriale e di senso (Cosentino, 2024). La considerazione del consenso, quindi, rappresenta la concreta manifestazione dell'etica del rispetto, che a sua volta costituisce l'elemento imprescindibile e cruciale di ogni relazione.

Tuttavia, nella società contemporanea, l'attenzione al rispetto inteso come valore, sembra affievolirsi sempre più e sembra, piuttosto, essere sostituito e travolto dalla velocità che caratterizza ogni dinamica sociale, dall'individualismo che imperversa in ogni contesto e dal bisogno costante di affermazione sugli altri. Viviamo un'epoca complessa e multidimensionale in cui la relazione è spesso sostituita dalla connessione, la presenza dal rumore e la parola dal giudizio. La crisi della valorizzazione del consenso e del rispetto non è rintracciabile solamente all'interno delle dinamiche che riguardano i rapporti di genere, ma più in generale attraversa ogni forma di relazione che l'essere umano instaura con gli altri esseri viventi, delineando così il panorama di una *crisi antropologica* prima ancora che sociale. L'essere umano, travolto dalla complessità del presente, vive un profondo disorientamento e sembra aver smarrito il senso e la direzione

dell'esistenza. In questo scenario si colloca la riflessione di Edgar Morin²¹, filosofo e sociologo francese tra i principali teorici del pensiero della complessità, che ha dedicato gran parte dei suoi studi a interrogare le crisi cognitive, culturali ed etiche della modernità. Nel suo testo *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (2001), Morin osserva come, nelle società contemporanee, tendano a dominare atteggiamenti quali l'indifferenza, l'egocentrismo e l'etnocentrismo: tre forze che, pur nascendo come difese identitarie, finiscono per isolare l'individuo, spezzare i legami di solidarietà, indebolire il senso di responsabilità e rendere incerto l'avvenire. Il disorientamento che l'uomo esperisce, dunque, non è soltanto di tipo economico o politico, ma profondamente esistenziale, e si manifesta nella difficoltà ad attribuire significato alla propria presenza nel mondo e a riconoscere nell'altro la condivisione di un destino comune. Al senso di smarrimento appena descritto si accompagna quanto evidenziato da Luigina Mortari²², che nel volume *Educazione ecologica* (2020) analizza le conseguenze delle disumanizzanti politiche contemporanee sulla qualità della vita e sulle relazioni sociali. Mortari (2020) osserva che "a caratterizzare le politiche attuali è il prevalere della logica di mercato, dominata da un potere finanziario che agisce sulla sola regola dell'incremento del profitto e che concepisce il valore di un ente solo in termini commerciali e non biologici, senza considerare le implicazioni sociali di certe scelte economiche" (2020, p.22). Secondo l'autrice inoltre, la politica, subordinata all'economia e ai poteri finanziari, rinuncia al proprio ruolo etico, dimenticando che il suo compito primario dovrebbe essere, invece, proprio quello di assicurare condizioni di esistenza dignitose per il maggior numero di persone. Mortari (2020) sottolinea come tale visione strumentale del mondo comporti una grave contrazione dell'idea che l'essere umano ha di sé, finendo così per percepirsi soltanto come produttore, capace di esercitare potere sulle cose attraverso la tecnica. Questa riduzione utilitaristica finisce per impoverire l'esperienza umana, cancellandone la dimensione affettiva, relazionale e contemplativa. L'uomo contemporaneo appare dunque smarrito non solo perché non sa più quale direzione

²¹ Tra i maggiori interpreti del paradigma della complessità, Edgar Morin ha dedicato la propria opera alla costruzione di un sapere capace di cogliere le connessioni tra fenomeni apparentemente separati. La sua riflessione mette in luce l'interdipendenza che lega individui, società e ambiente, criticando le forme di conoscenza frammentate e riduzionistiche.

²² Luigina Mortari, filosofa e pedagoga italiana, ha dedicato la propria riflessione ai temi della cura, della responsabilità e della formazione della persona. I suoi studi si collocano all'incrocio tra pedagogia, filosofia morale e fenomenologia, con particolare attenzione alle pratiche educative e alle relazioni di cura.

prendere, ma perché ha dimenticato come stare nel mondo, come ascoltare, come relazionarsi.

La crisi antropologica, poi, non riguarda soltanto l'essere umano in sé, ma si estende alla sua relazione con il pianeta Terra, di cui risulta essere parte integrante, infatti, “conoscere l'umano è innanzitutto situarlo nell'universo [...] e interrogare la nostra condizione umana è quindi interrogare in primo luogo la nostra situazione nel mondo” (Morin, 2001, p.47). Tuttavia, nella modernità anche questa consapevolezza sembra essersi incrinata. L'umanità, concentrata sul dominio tecnico ed economico, ha progressivamente dimenticato la propria appartenenza alla Terra, riducendola a mera risorsa, a oggetto da sfruttare e da misurare in termini di utilità. L'attuale *crisi ecologica e planetaria*, per dirlo con le parole di Morin, non è soltanto il risultato di scelte economiche o industriali, ma il riflesso di una crisi del pensiero e della sensibilità, di una perdita della coscienza planetaria. La devastazione ambientale è, dunque, solamente l'aspetto visibile di un malessere più profondo, di cui Mortari (2020) parla come dell'incapacità di sentire il legame che ci unisce al mondo naturale.

La crisi planetaria, inoltre, è anche una *crisi educativa*: “vi è un'inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra, da una parte, i nostri saperi disgiunti, frazionati, compartimentati, e dall'altra, realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari” (Morin, 2001, p.35). La crisi educativa nasce, dunque, da un modo iper-specializzante di conoscere che separa, spiega e misura, anziché connettere, comprendere e ascoltare.

A questo punto, risulta necessario domandarsi in quale modo sia possibile ritrovare il senso del rapporto con la Terra e con gli altri esseri umani e, a mio avviso, per riportare al centro dei discorsi il tema della relazione e la sua importanza, il punto di partenza imprescindibile risiede proprio nell'educazione. Non un'educazione ridotta a trasmissione di saperi o ad addestramento di competenze, ma un'educazione che restituisca senso all'essere umano come essere in relazione. È qui che si colloca il compito più urgente del nostro tempo, quello di educare non soltanto a sapere, ma a sentire, coltivando un'educazione autentica che permetta di riconnettersi alla propria interiorità, alle emozioni e alla vulnerabilità che ci costituisce. Serve, dunque, un doppio movimento che vada oltre a ciò che Morin (2001) chiama *comprensione intellettuale*: da un lato, una *comprensione umana* che recuperi la dimensione della fragilità, della compassione e

dell'empatia come forme di conoscenza e non come semplici disposizioni morali; dall'altro, una *comprensione planetaria*, che allarghi lo sguardo oltre l'orizzonte antropocentrico e riconosca il rispetto per la vita, in tutte le sue profonde interconnessioni. La prima forma di comprensione, quella umana, implica la capacità di guardare sé stessi e gli altri non come individui autosufficienti, ma come esseri in continua relazione. In una società che esalta la forza, la performance e la produttività, educare alla fragilità significa restituire valore alla dipendenza reciproca, al bisogno di cura e all'attenzione all'altro da sé come risorse etiche. Solo attraverso quella che Mortari (2020) definisce *l'educazione al sentire* è possibile riscoprire la compassione, intesa non come atteggiamento pietistico, ma come intelligenza emotiva verso il mondo, come la capacità di percepire il dolore altrui come parte del proprio orizzonte umano, al fine di restituire all'essere umano gli strumenti per un orientamento di tipo esistenziale, che coinvolga ogni dimensione della persona.

Ma accanto a questa dimensione interiore, è necessario coltivare una *comprensione planetaria*. Come suggerisce Morin (2001), educare alla complessità significa imparare a pensare l'interdipendenza tra tutte le forme di vita, significa comprendere che ogni gesto umano ha una ricaduta sulla Terra e che la sopravvivenza dell'umanità è inseparabile da quella del pianeta. L'educazione deve allora farsi ecologica, nel senso più ampio e profondo del termine, deve essere in grado di riconoscere e trasmettere il legame vitale tra le persone e l'ambiente, di promuovere un'etica del rispetto verso la Terra e verso ogni essere vivente. In quest'orizzonte, la relazione non è più soltanto un fatto umano, ma un principio cosmico, dato che tutto è in relazione, tutto partecipa di un'unica rete di vita. Secondo Arne Næss, filosofo norvegese e fondatore del movimento per l'ecologia profonda, le nostre scelte tendono a essere influenzate più dai sentimenti che da astratti moralismi. Nel suo lavoro, che si colloca nel contesto degli studi sulla filosofia ambientale degli anni '80 e '90, Næss (1989)²³ sottolinea l'importanza di un'etica fondata sulla solidarietà e sulla *compartecipazione empatica* con la natura, in quanto capace di generare la consapevolezza della necessità di estendere tale solidarietà a ogni essere vivente, umano o meno. Il suo approccio evidenzia come la responsabilità verso l'ambiente non

²³ Filosofo norvegese e tra i principali esponenti del pensiero ecologista contemporaneo, Arne Næss è noto per aver elaborato il concetto di ecologia profonda (*deep ecology*), una prospettiva che invita a superare la visione antropocentrica della natura e a riconoscere il valore intrinseco di tutti gli esseri viventi. La sua riflessione propone una concezione relazionale dell'esistenza, fondata sull'interdipendenza tra esseri umani e ambiente.

possa ridursi a regole astratte, ma richieda un coinvolgimento emotivo e consapevole che informi le nostre azioni quotidiane.

Ripartire dall'educazione significa, dunque, imparare di nuovo a convivere con sé stessi, ma anche con gli altri e con il mondo, restituendo alla parola *cura* il suo significato originario di attenzione, ascolto e responsabilità. Non è possibile pensare che possa nascere il rispetto tra persone se non esiste prima il rispetto per la vita stessa, così come non può esserci consenso nei rapporti tra persone, e più in particolare tra un uomo e una donna, senza un riconoscimento più ampio della nostra interdipendenza con ogni essere vivente.

Perché questo rinnovamento sia possibile, ci ricorda Morin (2001), è necessario coltivare un'*unione planetaria*, un sentimento di reciproca appartenenza che ci leghi alla nostra Terra, a partire dall'idea per cui “siamo tutti nati dallo sviluppo della vita di cui la Terra è stata matrice e nutrice” e che “tutti gli esseri umani vivono gli stessi problemi fondamentali di vita e di morte, e sono legati gli uni agli altri nella stessa comunità di destino planetario” (Morin, 2001, p.77). È necessario iniziare a sostituire la tendenza a voler dominare e prevalere, con la propensione a voler, al contrario, prendersi cura dell'altro e per fare ciò, secondo Morin, è necessario coltivare quattro specifiche forme di coscienza: la *coscienza antropologica*, *ecologica*, *civica* e *dialogica*. La prima ci insegna a riconoscerci come membri della stessa specie umana, nonostante le differenze culturali e individuali. La seconda, quella *ecologica*, ci ricorda che siamo tutti parte di una sfera vivente più ampia, nella quale ogni elemento è interconnesso con gli altri. La *coscienza civica terrestre* invita a pensare l'educazione come esercizio di responsabilità collettiva, come impegno verso la comunità e il bene comune. Infine, la *coscienza dialogica* permette di soffermarsi ad osservare sé stessi e gli altri, al fine di cercare sempre un miglioramento, senza cadere nell'errore di considerarsi infallibili o perfetti.

In questo quadro, l'educazione non può più limitarsi a trasmettere conoscenze o competenze tecniche, ma deve diventare spazio di consapevolezza e di costruzione etica. È necessario ripensare gli attuali parametri educativi che guidano le nostre istituzioni e i nostri modelli formativi, in quanto “impigliati dentro la visione tecnicistica tipica del pensiero calcolante” (Mortari, 2020, p.74). L'educazione deve tornare a interrogarsi sulle ragioni, sui fini e sulle modalità con cui avviene il processo educativo, in modo tale da evitare il rischio di conformarsi alla logica produttivistica. Utilizzando le parole di

Mortari “solo prendendo le distanze dalla razionalità tecnica [...] è possibile accedere a una forma di educazione capace di innescare nuovi processi di pensiero e modi di essere generatori di un nuovo orientamento culturale” (Mortari, 2020, p. 74). Risulta fondamentale, dunque, reintrodurre nel cuore del processo formativo ciò che spesso viene escluso: il sentire, l’esperienza, la riflessione interiore, il pensiero lento.

Educare non è certo un atto neutro, ma al contrario, è un movimento trasformativo in grado di plasmare il modo in cui le persone imparano a interpretare il mondo e a prendersene cura. L’agire educativo, se ecologico, favorisce un processo orientato all’autogenerazione di forme e di senso, e ciò, presuppone una torsione radicale dalla *logica del controllo* che ad oggi governa i processi formativi, ad una *logica dell’aver cura* che custodisce attentamente le differenze di pensiero e di sentire dei diversi soggetti educativi (Mortari, 2020). Un’educazione che voglia realmente prevenire la violenza e promuovere il rispetto deve fondarsi su un nuovo paradigma che riesca a coniugare ragione, conoscenza e tecnica da un lato e sensibilità compassione e responsabilità dall’altro.

Per concludere, dopo aver esplorato la condizione femminile a livello globale, i molteplici volti della violenza di genere e le criticità del campo educativo, ci si apre ora a una nuova prospettiva interpretativa: quella ecologica. Questa chiave di lettura permette di osservare le relazioni tra esseri umani e ambiente, evidenziando come la cura del pianeta e la consapevolezza ecologica possano intrecciarsi con le dinamiche di genere. Da questo spunto nasce la domanda centrale che guiderà la ricerca: in che modo una prospettiva ecologica può intercettare in maniera specifica le differenze di genere e contribuire a comprendere e prevenire le forme di violenza che ne derivano? Questo interrogativo guiderà il passaggio al prossimo paragrafo, in cui verrà condotta una rassegna della letteratura scientifica, che fornirà una serie di elementi utili a giustificare la scelta dell’ecofemminismo come lente interpretativa, capace di affrontare congiuntamente le dimensioni ecologica, educativa e di genere e di offrire strumenti concettuali per promuovere una cultura del rispetto e del consenso.

1.4 Domanda di ricerca, ipotesi di lavoro e rassegna della letteratura

A partire da questo paragrafo la prospettiva ecologica assume il ruolo di elemento guida della ricerca, offrendo una valida chiave interpretativa per approfondire le

dinamiche sociali finora esplorate. Emergerà, così, l'intreccio strutturale tra dimensione ecologica e dimensione di genere, attraverso il quale la differenza di genere intercetta profondamente la questione della violenza, evidenziando le connessioni tra rispetto, consenso e cura, tanto nelle relazioni tra uomini e donne quanto nel rapporto con il pianeta. Tale legame si radica sul fatto che i meccanismi di dominio che regolano il rapporto tra esseri umani e ambiente sono gli stessi che sostengono le asimmetrie di potere tra uomini e donne. Le strutture simboliche, economiche e culturali attraverso cui la natura è stata storicamente trattata come risorsa disponibile e sacrificabile sono affini alle logiche che, all'interno delle società, per secoli hanno posizionato le donne in una condizione di subalternità.

Da qui deriva la relazione diretta con la violenza: quando un gruppo sociale è culturalmente collocato in una posizione gerarchica inferiore, l'esercizio della forza su quel gruppo - fisica, simbolica, psicologica o sistemica che sia - tende a essere normalizzato e, nei casi estremi, anche giustificato. La differenza di genere, in questo senso, è un luogo critico dove emergono e si possono osservare i meccanismi che permettono alla violenza di radicarsi e riprodursi. Se il dominio sulla natura e il dominio sulle donne condividono le stesse matrici culturali, allora una pedagogia che voglia prevenire la violenza e ricostruire un immaginario relazionale non può non considerare insieme la dimensione ecologica e quella di genere.

È da questo intreccio che nasce l'esigenza di verificare se già esista, nella dimensione della ricerca scientifica, una riflessione sistematica che adotti l'approccio ecofemminista come punto di partenza per ripensare le relazioni educative in termini di rispetto e consenso.

Al fine di verificare lo stato dell'arte relativo al rapporto tra ecofemminismo, educazione e prevenzione della violenza di genere, sono stati utilizzati i motori di ricerca bibliografici ERIC e Google Scholar²⁴. La scelta della parola chiave *ecofeminism* per ERIC e *ecofemminismo* per Google Scholar è motivata dal tentativo di includere simultaneamente le due anime della ricerca: quella ecologica, legata alla cura dell'ambiente e dei sistemi

²⁴ ERIC (Education Resources Information Center) è una banca dati internazionale specializzata in ambito educativo e pedagogico, che raccoglie contributi scientifici sottoposti a revisione tra pari (peer review). La sua selezione è stata motivata dalla necessità di individuare studi accademici affidabili con un focus specifico sulle scienze dell'educazione. Google Scholar è stato utilizzato in modo complementare per ampliare il raggio della ricerca, includendo contributi interdisciplinari e produzioni scientifiche non necessariamente indicizzate in database settoriali.

naturali, e quella di genere, relativa alla comprensione critica delle relazioni di potere e della violenza simbolica e strutturale.

La ricerca su ERIC, limitata ad articoli peer-reviewed con testo completo disponibile, ha prodotto otto risultati rilevanti. Il primo studio, *Ecofeminist pedagogy in literary learning to cultivate environmental ethics awareness* (Wiyatmi et al., 2023), mostra come un modello pedagogico ecofemminista possa sensibilizzare studenti e docenti all'uguaglianza di genere e alla cura dell'ambiente nelle attività quotidiane, suggerendo applicazioni potenzialmente trasferibili ad altri contesti educativi.

Il secondo, *The importance of people and place: Reimagining school curriculum in Aotearoa New Zealand* (Benade & McFadyen, 2021), evidenzia come un approccio basato sul luogo, radicato in un'etica della cura e ispirato all'ecofemminismo, possa favorire un curriculum olistico e significativo, che valorizzi la connessione tra esseri umani e ambiente.

Il terzo articolo, *Investigation of Turkish and Turkmenistanian Students' Approaches towards Environmental Ethics and Their Levels of Naturalistic Intelligence* (Aydin-Beytur & Gurbuzoglu-Yalmanaci, 2023), fornisce dati empirici sull'etica ambientale e sulle differenze di genere, mostrando come la sensibilità verso questioni ecologiche possa essere misurata e confrontata tra contesti culturali diversi.

Il quarto, *Ecophilosophical Principles for an Ecocentric Environmental Education* (Molina-Motos, 2019), propone una rielaborazione teorica dei principi dell'Educazione Ambientale Ecocentrica, integrando contributi dell'ecofemminismo e di altre eco-filosofie per sviluppare prospettive educative più olistiche.

L'articolo *Place-Based Care Ethics: A Field Philosophy Pedagogy* (Goralnik et al., 2014), approfondisce la dimensione esperienziale della pedagogia ecofemminista, mostrando come relazioni empatiche tra esseri umani, non-umani e sistemi naturali possano essere coltivate attraverso strategie educative deliberate e riflessive.

Too Many Monkeys Jumping in Their Heads: Animal Lessons within Young Children's Media (Ostertag & Timmerman, 2011) indaga, in ottica ecofemminista e critica, i messaggi ambientali e relazionali trasmessi dai media per l'infanzia, suggerendo come la prima educazione possa essere decisiva nel formare atteggiamenti critici e consapevoli verso la natura e le disuguaglianze.

Infine, gli articoli *Environmental Education and Ecofeminist Pedagogy: Bridging the Environmental and the Social* (Blenkinsop & Harvester, 2010) e *Tales From Camp Wilde: Queer(y)ing Environmental Education Research* (Gough et al., 2003) mettono in luce due aspetti chiave: il primo evidenzia l'intreccio tra giustizia sociale ed ecologica, superando quei dualismi che alimentano le disuguaglianze, mentre il secondo propone prospettive innovative e non eteronormative per la ricerca educativa ambientale, con attenzione alla costruzione di soggetti e relazioni nel rispetto della diversità.

La ricerca su Google Scholar, condotta attraverso la parola chiave *ecofemminismo*, è stata inizialmente orientata alla selezione di articoli scientifici, al fine di garantire l'autorevolezza e l'affidabilità delle fonti considerate. Questo criterio ha portato all'individuazione di tre contributi pertinenti, tuttavia, è significativo osservare come la ricerca complessiva restituisca centinaia di risultati non strettamente scientifici. Tale dato evidenzia un interesse diffuso e trasversale verso il tema dell'ecofemminismo, che tuttavia non sempre trova piena legittimazione e spazio all'interno delle riviste accademiche di fascia più elevata.

Tra i contributi scientifici individuati, l'articolo *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza dal/del Nord-Est Italia. Una analisi degli eco-assi da Salgari a Scarpa (1901–2021)* (Mazzarisi, 2022) esamina la sensibilità ambientale nella letteratura per bambini e adolescenti, senza però integrare in modo esplicito la prospettiva di genere in termini di relazioni e costruzione del rispetto.

Il contributo *Luoghi, letterature, ecosistemi: una panoramica sulle prospettive transnazionale e postcoloniale all'ecocritica* (Fabbri, 2025) offre una mappatura teorica articolata sull'ecocritica, con attenzione ai contesti globali e postcoloniali, ma non si focalizza sui processi educativi né sull'intersezione tra ecologia e genere.

L'articolo *Dal negazionismo all'ambientalismo? Il nazionalismo climatico come possibile nuova issue della destra radicale populista in Europa* (Zucaro, 2023), pur rilevante per l'analisi dei contesti socio-politici contemporanei, rimane distante dal tema specifico della pedagogia ecofemminista e della promozione del rispetto e del consenso. Accanto a questi articoli, come già anticipato, emergono ulteriori lavori significativi che, pur non collocandosi necessariamente in riviste scientifiche, testimoniano la vitalità del dibattito in ambito pedagogico. Tra questi, il saggio *Ecofemminismo e educazione ambientale. Un nuovo mondo è possibile?* (Ulivieri, 2025) propone una riflessione sul

ruolo dell'educazione nella costruzione di una coscienza ecologica e di genere, evidenziando come la prospettiva ecofemminista possa contribuire a immaginare modelli educativi alternativi fondati sulla cura, sulla responsabilità e sulla trasformazione sociale. Analogamente, il contributo *Per un'educazione ecofemminista. Pluralismo delle differenze ed educazione alla pace* (Strongoli, 2023) sottolinea il valore del pluralismo e della valorizzazione delle differenze come elementi centrali di un'educazione orientata alla pace, mettendo in relazione la prospettiva ecofemminista con i temi della non violenza e della convivenza democratica.

Infine, *Dall'ecologia alle ecologie. La pluralità come risorsa formativa per il pensiero ecologico* (Ferrante, 2024) propone una riflessione sulla necessità di superare visioni unitarie e semplificate dell'ecologia, valorizzando invece la pluralità degli approcci come risorsa educativa. Tale prospettiva si rivela particolarmente rilevante in relazione all'ecofemminismo, in quanto apre alla possibilità di integrare dimensioni diverse all'interno di un quadro interpretativo complesso.

Dalla sintesi della letteratura analizzata emerge come, sebbene l'ecofemminismo occupi in alcuni casi un ruolo centrale nelle indagini, manchi ancora una trattazione sistematica e organicamente strutturata del legame tra approccio ecofemminista, educazione al rispetto e al consenso in una prospettiva congiuntamente ecologica e di genere, almeno all'interno della letteratura scientifica esaminata. I contributi esistenti tendono infatti a concentrarsi su ambiti circoscritti o su applicazioni specifiche, senza sviluppare una visione integrata capace di connettere tali dimensioni alla prevenzione della violenza di genere e alla trasformazione delle relazioni umane e ambientali. Questa parziale assenza rappresenta una limitata sistematizzazione teorica riconosciuta all'interno della produzione scientifica, e in questo spazio si apre un'opportunità di indagine e di riflessione particolarmente rilevante nel contesto contemporaneo. In un tempo segnato dall'intreccio di crisi ecologiche, sociali e relazionali, dall'aumento delle disuguaglianze sociali e da persistenti manifestazioni della violenza di genere, diventa significativo interrogarsi sulla possibilità che l'approccio ecofemminista, nella sua capacità di mettere in relazione la critica al dominio patriarcale e allo sfruttamento della natura, possa configurarsi come una risorsa pedagogica per educare al rispetto, alla reciprocità e alle relazioni non violente.

È a partire da queste considerazioni che prende forma l'interrogativo che guida la presente ricerca: in che modo gli strumenti filosofico-pedagogici, e in particolar modo l'approccio ecofemminista, possono contribuire a promuovere una cultura del rispetto e del consenso in chiave ecologica e di genere?

Questa domanda si configura come esito di un percorso di analisi che mette in luce la necessità di colmare la parzialità delle prospettive e di rispondere a istanze emergenti del presente. La complessità delle questioni affrontate richiede, infatti, un quadro teorico più ampio, in grado di mettere in relazione i livelli antropologici, ecologici e relazionali che strutturano l'esperienza umana, un approccio epistemologico che miri a cogliere i nessi e le interconnessioni, piuttosto che a semplificare i vari aspetti della realtà.

Per rispondere a quest'esigenza, il capitolo successivo approfondirà la cornice teorica entro cui si inserisce la ricerca. Sarà solo a partire da questo consolidamento teorico che, nel prosieguo della tesi, sarà possibile introdurre e valorizzare prospettive capaci di integrare le dimensioni ecologiche, etiche e relazionali all'interno di una più ampia riflessione educativa.

Capitolo 2

Dal paradigma positivista a quello ecologico attraverso la complessità

Introduzione

In questo secondo capitolo si intende approfondire la cornice teorica entro cui si colloca l'intero lavoro di ricerca, assumendo la complessità come paradigma interpretativo capace di illuminare le dinamiche sociali, relazionali e simboliche che caratterizzano le contemporanee forme di violenza. Dopo aver delineato, nel capitolo precedente, il quadro generale della condizione femminile e le criticità che attraversano il campo educativo, diventa ora necessario collocare tali fenomeni all'interno di una visione più ampia, in cui le dimensioni individuali, collettive e ambientali risultano inevitabilmente interconnesse.

A partire da queste premesse, il capitolo analizzerà inizialmente i limiti del paradigma meccanicistico e riduzionista che ha caratterizzato la modernità occidentale, per poi approfondire i principali contributi teorici che interpretano l'esperienza umana all'interno di sistemi di interdipendenza, evidenziando come la prospettiva ecologico-sistemica possa offrire strumenti interpretativi adeguati alla comprensione delle crisi contemporanee, in particolare di quella ambientale e di quella legata ai rapporti di genere. L'obiettivo è quello di mostrare come una prospettiva sistemica consenta di leggere la violenza di genere come esito di una crisi più estesa che riguarda il modo in cui l'essere umano abita il mondo, costruisce le proprie relazioni, attribuisce valore all'altro e all'ambiente. La riflessione sulla complessità verrà così assunta come possibilità di superamento delle logiche riduzioniste e dualistiche che hanno storicamente separato individuo e ambiente, cultura e natura, soggetto e alterità.

Il capitolo, in ultima analisi, si concentrerà sulle implicazioni pedagogiche di tali trasformazioni, interrogando il ruolo dell'educazione in un mondo caratterizzato da instabilità, vulnerabilità e connessioni globali sempre più profonde. In particolare, il paradigma ecologico-sistemico permetterà di introdurre una riflessione critica sulle relazioni di dominio e sulle forme di oggettivazione del vivente, aprendo progressivamente il discorso verso le prospettive ecofemministe e verso una pedagogia fondata sulla cura, sul rispetto e sulla responsabilità relazionale.

2.1. La complessità come cornice teorica: la radice della violenza epistemica

L'epoca contemporanea è attraversata da una densità inedita di trasformazioni, crisi e interdipendenze che investono simultaneamente il piano ecologico, quello sociale, politico, economico ed educativo. I fenomeni non si manifestano più in forma isolata o circoscritta, ma tendono a dispiegarsi come processi intrecciati, caratterizzati da retroazioni, accelerazioni e salti. Il cambiamento climatico, i diversi contesti di guerra e di crisi umanitaria, le migrazioni globali e le conseguenti diatribe politiche, la crisi energetica e dei combustibili fossili, l'impatto delle tecnologie digitali sulle relazioni sociali, la fragilità democratica, il costante calo demografico, la crisi identitaria e valoriale che si manifesta, per esempio, nelle diverse forme di violenza e la crisi dei sistemi educativi sono solo alcuni esempi a dimostrazione della natura profondamente sistemica delle sfide attuali. In questo contesto, la complessità non rappresenta una variabile aggiuntiva, bensì, la condizione strutturale nella quale si iscrive ogni fenomeno umano e naturale.

Le innumerevoli situazioni di crisi che caratterizzano la realtà contemporanea non possono essere considerate isolatamente le une dalle altre. Secondo Fritjof Capra, fisico e teorico dei sistemi complessi, tali crisi sono intrecciate, interconnesse e inter-retroagendo tra di loro e generano una serie di eventi, fenomeni e situazioni imprevedibili e particolarmente urgenti (Capra, 2002²⁵; Morin, 2000; 2002).

Sebbene la realtà sia complessa, le modalità attraverso cui le società occidentali hanno tentato di comprenderla, sono state a lungo improntate alla semplificazione. Comprendere significava ridurre: ridurre la molteplicità alla linearità, l'incertezza alla prevedibilità, la relazione alla causalità. La storia del pensiero moderno ha costruito la propria identità gnoseologica su un gesto fondativo: separare per poter conoscere. L'eredità scientifica galileo-cartesiana, consolidata nelle scienze naturali da Newton, ha imposto per secoli un modello conoscitivo basato sull'analisi scompositiva, sul principio di causalità lineare e sulla possibilità di giungere a leggi universali valide in qualunque contesto. Secondo questo *paradigma*, che possiamo definire *positivista* o *riduzionista*, la natura può essere trattata come un insieme di componenti bastevoli e indipendenti, ognuna dotata di un

²⁵ Fisico e teorico dei sistemi, Fritjof Capra ha contribuito in modo significativo allo sviluppo del paradigma ecologico e del pensiero della complessità. Le sue opere mettono in evidenza l'interdipendenza che caratterizza i sistemi naturali, sociali e umani, criticando le interpretazioni frammentarie della realtà.

funzionamento autonomo, isolabile e misurabile. Il mondo, in altri termini, è pensato come una macchina.

Come osservano Annamaria Anselmo²⁶ e Giuseppe Gambillo²⁷, studiosi di filosofia e teorici della complessità, nel loro articolo *L'evoluzione dell'idea di natura come meccanismo, storia, organismo* (2017), questo modello, pur straordinariamente efficace nello studio di fenomeni fisici e meccanici, rappresenta oggi la *matrice epistemologica* dominante, una prospettiva sottostante all'intero sapere occidentale. L'idea che ogni problema complesso possa essere risolto suddividendolo in parti più semplici, l'illusione che ogni processo sia completamente prevedibile e la convinzione che sia possibile esercitare un controllo globale sulla natura derivano direttamente da questa tradizione. Come sottolinea Ignazio Licata²⁸ nel suo volume *Complessità. Un'introduzione semplice* (2018), il paradigma scientifico tradizionale ha generato nel corso dei secoli risultati tecnici impressionanti, ma al contempo ha contribuito a produrre una conoscenza progressivamente ridotta, seriale e frammentata, incapace di cogliere la profondità delle relazioni e degli equilibri che strutturano la vita.

Infatti, se il *paradigma riduzionista* è perfettamente applicabile ai *sistemi semplici*, esso si rivela del tutto insufficiente quando gli oggetti d'indagine divengono esseri o sistemi viventi come l'essere umano, la società o l'ambiente. I *sistemi semplici*, per definizione, sono insiemi di elementi caratterizzati da poche variabili, relazioni lineari, comportamenti prevedibili e dinamiche ripetibili. Essi possono essere ricostruiti fedelmente attraverso il metodo sperimentale, dove ogni modifica introdotta produce effetti proporzionali e misurabili (Licata, 2018; Morin, 2017).

Al contrario, gli ecosistemi, le relazioni sociali, le dinamiche psichiche, i processi culturali e simbolici, le strutture economiche globali e perfino il corpo umano sono sistemi costituiti da esseri viventi e dunque, proprio per questa ragione, sono *sistemi*

²⁶ Annamaria Anselmo è una pedagoga e studiosa italiana che si occupa di educazione alle differenze, cittadinanza democratica e formazione della persona. Le sue riflessioni si collocano nell'ambito della pedagogia sociale e interculturale, con particolare attenzione ai temi dell'inclusione, del riconoscimento reciproco e della costruzione di relazioni rispettose.

²⁷ Giuseppe Gambillo è filosofo ed epistemologo e fondatore del Centro Studi Internazionale di Filosofia della Complessità "Edgar Morin". La sua ricerca si concentra sul dialogo tra filosofia e scienza e sul superamento delle visioni riduzionistiche della realtà, attraverso una prospettiva attenta alle interconnessioni tra i fenomeni naturali, sociali e culturali.

²⁸ Nell'ambito degli studi sulla complessità, Ignazio Licata ha contribuito a sviluppare una visione della conoscenza fondata sulle relazioni e sull'interconnessione tra fenomeni diversi. I suoi lavori mostrano come i sistemi complessi non possano essere compresi attraverso schemi lineari e deterministici, ma richiedano un approccio capace di cogliere la pluralità delle interazioni che li costituiscono.

complessi. Sono insiemi di elementi molteplici e interdipendenti, legati da dinamiche di relazione e retroazione che impediscono di pensarli separatamente (Morin, 1980; 2017). Utilizzando le parole di Licata, “si tratta di sistemi altamente non lineari [...] in cui l’effetto complessivo non è semplicemente dato dalla somma delle cause e non possiamo limitarci a studiare ogni singola parte di un sistema per poterne dedurre il comportamento globale” (Licata, 2018, p. 42). Ogni componente, infatti, agisce sugli altri e ne riceve a sua volta trasformazioni, generando configurazioni non lineari e spesso imprevedibili. È proprio questa rete dinamica di relazioni a produrre *fenomeni emergenti*, ovvero situazioni e comportamenti che non possono essere ridotti alla semplice somma delle parti, ma che scaturiscono dall’intreccio continuo tra gli elementi e il loro contesto: ciò che accade a livello globale, dunque, non può essere previsto analizzando i singoli elementi in modo separato. *L’emergenza* che nasce dall’interagire dei diversi elementi, la *retroazione* che costantemente avviene tra i fattori, *l’auto-organizzazione* di cui l’insieme delle componenti si dota e *l’imprevedibilità* sono tratti caratteristici di questi sistemi e rendono impossibile applicare ad essi lo schema lineare causa-effetto tipico della modernità (Capra, 1996; Morin, 1977; 1980; 2017).

È proprio in relazione a questa impossibilità che, nel corso del Novecento, il paradigma riduzionista entra progressivamente in crisi. Non si tratta di una crisi locale o di settore, ma di un vero e proprio cambiamento di paradigma scientifico, filosofico e culturale. La fisica quantistica rompe l’illusione dell’oggettività assoluta: il *principio di indeterminazione* di Heisenberg (1927)²⁹ mostra che non è possibile conoscere contemporaneamente tutte le proprietà di una particella subatomica e che l’atto stesso dell’osservazione modifica ciò che si osserva. Analogamente, il *principio di complementarità* elaborato da Bohr (1928)³⁰ rivela che fenomeni apparentemente

²⁹ Werner Heisenberg è stato un fisico e filosofo tedesco, tra i fondatori della meccanica quantistica e vincitore del Premio Nobel per la Fisica nel 1932. La sua ricerca scientifica ha contribuito a mettere in discussione la concezione deterministica della realtà propria della fisica classica. Attraverso il celebre principio di indeterminazione, formulato nel 1927, Heisenberg ha mostrato i limiti di una conoscenza assoluta e oggettiva dei fenomeni, aprendo nuove prospettive epistemologiche sul rapporto tra osservatore e realtà osservata. Le sue riflessioni hanno influenzato non solo la fisica contemporanea, ma anche il dibattito filosofico sulla complessità e sui limiti della conoscenza scientifica.

³⁰ Niels Bohr è stato un fisico danese, tra i principali protagonisti della nascita della meccanica quantistica e vincitore del Premio Nobel per la Fisica nel 1922. Oltre ai suoi contributi scientifici sulla struttura dell’atomo, ha sviluppato importanti riflessioni epistemologiche sul rapporto tra osservatore e realtà. Attraverso il principio di complementarità, Bohr ha sostenuto che fenomeni apparentemente opposti o contraddittori possano risultare entrambi necessari per comprendere pienamente la realtà, evidenziando i limiti delle interpretazioni univoche e riduzionistiche.

contraddittori (come l'onda e la particella, nello specifico) sono in realtà due modalità complementari dello stesso processo, ma che allo stesso tempo non si manifestano mai simultaneamente; ogni esperimento che permette di osservare l'uno impedisce di osservare l'altro. La meccanica quantistica, dunque, non solo mette in discussione la linearità causale, ma introduce un elemento ancora più rivoluzionario: l'osservatore viene riscoperto come parte integrante della realtà che indaga (Licata, 2018).

A questa rivoluzione percettiva se ne aggiunge un'altra: il secondo *principio della termodinamica*, introduce le nozioni di *entropia* - la misura del disordine presente in un sistema fisico - e di *irreversibilità*, evidenziando come i sistemi viventi siano caratterizzati da processi dissipativi che li allontanano continuamente da un equilibrio statico. L'universo, alla luce di ciò, non è una macchina stabile ma un sistema in evoluzione continua (Capra, 1975; 1996; Morin, 1977).

Sullo sfondo di queste trasformazioni, anche le scienze della mente e della conoscenza iniziano a ripensare i propri fondamenti. Il *costruttivismo* si impone come paradigma alternativo al *cognitivismo* tradizionale, affermando che la conoscenza non è una semplice rappresentazione della realtà, ma un processo attivo attraverso il quale gli esseri viventi costruiscono il proprio mondo. Humberto Maturana e Francisco Varela³¹ sono tra i fondatori della teoria dei sistemi autopoietici, sviluppata negli anni '70 e '80 nel contesto della biologia teorica e della cibernetica. Essi mostrano che ogni organismo vivente è un *sistema autopoietico*, ovvero un sistema capace di produrre e mantenere continuamente sé stesso attraverso una rete di processi che rigenerano i propri componenti e preservano la propria organizzazione. Il sistema vivente, dunque, può essere definito come *organizzativamente chiuso e autosufficiente*, poiché le trasformazioni che lo costituiscono sono generate internamente al sistema stesso e non imposte dall'esterno.

Tale chiusura, tuttavia, non implica isolamento: il sistema autopoietico è *termodinamicamente aperto*, in quanto scambia costantemente materia ed energia con l'ambiente. È proprio attraverso queste interazioni che il sistema mantiene la propria organizzazione nel tempo, adattandosi alle perturbazioni senza mai perdere la propria

³¹ Biologo e filosofo cileno il primo, biologo, neuroscienziato e filosofo cileno il secondo, Humberto Maturana e Francisco Varela sono noti per aver elaborato la teoria dell'autopoiesi, secondo cui gli esseri viventi si caratterizzano per la capacità di auto-organizzarsi e auto-prodursi attraverso le proprie dinamiche interne e all'apertura termodinamica con l'ambiente esterno. Le loro riflessioni hanno contribuito a superare le interpretazioni meccanicistiche della vita, evidenziando il carattere relazionale e sistemico dei processi biologici e cognitivi.

identità. L'ambiente, quindi, non determina direttamente il sistema, ma lo sollecita e ogni cambiamento è il risultato di una risposta interna, strutturalmente determinata. Anche la mente, alla stessa maniera, non può essere considerata uno specchio passivo della realtà, ma un sistema dinamico che interpreta e rielabora costantemente gli stimoli. Ne deriva l'impossibilità di concepire la conoscenza come *isomorfa*, ossia perfettamente corrispondente a una realtà esterna data una volta per tutte (Maturana & Varela, 1985).

Il contributo di Licata (2018) dimostra come, anche in filosofia la crisi del paradigma riduzionista diventa evidente. La rigidità categoriale della tradizione kantiana viene progressivamente sostituita da una concezione dinamica del reale: in Hegel (2008)³² la realtà non è mai fissa, ma si sviluppa attraverso contraddizioni, trasformazioni, processi di negazione e superamento. Il reale è movimento, relazione, sintesi dialettica. Questa visione introduce una dimensione evolutiva e complessa che anticipa molti sviluppi contemporanei.

La realtà complessa, e dunque vivente, non appare più come un insieme di elementi statici organizzati secondo leggi immutabili, ma, come un processo in continua trasformazione. Tutto è dinamico, in relazione e interdipendenza. La conoscenza stessa non può più essere considerata una fotografia fedele del mondo, bensì un percorso in divenire, un processo modificabile, aperto, continuamente soggetto a rinegoziazione. Non esiste più una corrispondenza perfetta tra sapere e oggetto della conoscenza, ma, un dialogo complesso tra osservatore e fenomeno. La conoscenza, quindi, non è definitiva e cristallizzata, non rispecchia il reale ma lo costruisce e lo interpreta in base alle categorie, ai linguaggi, alle aspettative e ai contesti.

Questo cambiamento epistemologico radicale implica una nuova responsabilità: se l'osservatore è parte del sistema, allora le sue azioni, i suoi modi di percepire e interpretare la realtà, le sue scelte teoriche e pratiche diventano parte integrante dei processi che osserva. Non c'è più un punto di vista esterno, neutrale, e dunque, non c'è nemmeno la possibilità di una scienza che si limiti a descrivere senza intervenire. Ogni osservazione è già un intervento, ogni descrizione è già una trasformazione. Essere

³² Georg Wilhelm Friedrich Hegel è uno dei principali filosofi dell'idealismo tedesco. La sua riflessione si concentra sui processi attraverso cui la realtà, la storia e la coscienza si sviluppano dialetticamente, in un continuo movimento di confronto e superamento delle contraddizioni. Al centro del suo pensiero vi è il tema del riconoscimento reciproco, particolarmente sviluppato nella *Fenomenologia dello spirito* (1807), dove mostra come l'identità individuale si costituisca attraverso la relazione con l'altro.

consapevoli di questo significa assumere fino in fondo la propria responsabilità epistemica, etica e relazionale (Licata, 2018; Morin, 1986).

È in questo scenario che si colloca la riflessione di Thomas Kuhn³³, il quale, ne *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (2009), descrive lo sviluppo della conoscenza scientifica come un processo non lineare, scandito da fasi di crisi e rottura che conducono a veri e propri mutamenti di paradigma. Quest'ultimo, inteso come una costellazione di conclusioni, concetti, valori e tecniche condivisi e usati da una comunità scientifica per definire problemi e soluzioni, orienta lo sguardo fino a quando le anomalie non ne mettono in discussione la validità, aprendo la strada a una trasformazione del quadro di riferimento.

È a partire da questa impostazione che Edgar Morin (1977) estende il concetto di paradigma oltre il dominio scientifico, applicandolo alla comprensione dei sistemi sociali, culturali ed educativi, intendendolo come la risultante di una costellazione di concetti, valori, percezioni e comportamenti condivisi da una comunità, che dà forma ad una visione particolare della realtà come base del mondo in cui la comunità si organizza. Emerge così la necessità di uno *spostamento paradigmatico* dal riduzionismo a un *paradigma ecologico-sistemico*, che non si limiti ad adottare nuovi strumenti concettuali, ma trasformi il modo stesso di osservare, comprendere e interpretare il mondo, la vita e l'essere umano. Come sottolinea Giuseppe Licata, “se siamo interessati non ai costituenti del sistema, bensì al gioco dei comportamenti collettivi emergenti, allora è necessario cambiare approccio e modello” (Licata, 2018, p. 58-59). Tale paradigma mette in evidenza come la realtà sia organizzata in livelli di complessità crescente, ciascuno dei quali richiede un approccio specifico e non riducibile agli altri.

Secondo il *pensiero sistemico*, ogni fenomeno è parte di un sistema più ampio e simultaneamente contiene al proprio interno sistemi più piccoli. Questo intreccio rende la realtà intrinsecamente *multilivello*: ciò che accade a livello micro influisce sul livello macro e viceversa. Ogni elemento del sistema, inoltre, interagisce e retroagisce con tutti gli altri, in una rete di relazioni che non può essere scomposta in parti isolate (Licata, 2018). Le *reti* ecologiche, economiche, sociali, affettive e comunicative si intersecano

³³ Tra i principali filosofi della scienza del Novecento, Thomas Kuhn ha mostrato come la conoscenza non si sviluppi attraverso una semplice accumulazione di dati, ma mediante trasformazioni profonde dei modelli interpretativi della realtà, contribuendo a valorizzare una visione della conoscenza più dinamica, storica e aperta alla complessità.

continuamente, generando scenari non prevedibili né governabili attraverso modelli lineari. Questa dinamica, in cui le *soglie critiche* e le *biforcazioni* diventano elementi centrali per la comprensione del reale, genera effetti emergenti e spesso imprevedibili, impossibili da comprendere se ci si limita ad osservare i singoli elementi separatamente. Il *paradigma sistemico* invita così a pensare in termini di relazioni, processi, connessioni, più che in termini di elementi isolati (Capra, 1996).

L'essere umano, in questa visione, non è un'entità separata, chiusa, autonoma, ma un nodo di relazioni biologiche, psicologiche, culturali e ambientali, è, appunto, un sistema complesso che non può essere compreso se estratto dal suo contesto vitale, dalle sue storie, dalle sue reti sociali, dai suoi ambienti di vita e di significato e che si definisce continuamente attraverso scambi, influenze, adattamenti e risonanze con altri sistemi. Questo implica un ripensamento profondo non soltanto della conoscenza scientifica, ma anche delle pratiche educative, politiche e sociali, dato che, alla luce di ciò che è stato detto, non si può intervenire su un individuo, un ambiente, un gruppo o una comunità senza considerare l'intero sistema di relazioni che lo sostiene.

Come ci ricorda Licata (2018), il *paradigma ecologico-sistemico* nasce proprio come risposta a questa *crisi epistemologica*, proponendo un modo radicalmente diverso di concepire la realtà, la conoscenza e il ruolo dell'essere umano. Esso abbandona l'idea di un universo statico, lineare e pienamente prevedibile per sostituirla con una visione della realtà come processo dinamico, evolutivo e intrinsecamente complesso. Lo spazio e il tempo non rappresentano più coordinate fisse e assolute, ma dimensioni relative e interdipendenti, nelle quali ogni fenomeno prende forma attraverso relazioni, interazioni e mutamenti continui.

Il nuovo paradigma rifiuta inoltre la pretesa di una verità definitiva e incontrovertibile: la conoscenza non è più pensata come una *rappresentazione isomorfa* del reale, ma come un processo situato, provvisorio e in costante revisione, generato dall'incontro tra l'osservatore e il sistema osservato. Ciò significa che l'essere umano non è più un soggetto esterno che contempla la realtà dall'alto, bensì un partecipante interno, responsabile delle proprie interpretazioni e delle conseguenze che esse producono. La conoscenza diventa così un atto profondamente etico, poiché ogni teoria sul mondo contribuisce a modellare il modo in cui quel mondo viene abitato, infatti, "la complessità

del mondo ci chiede di essere anche piloti del mondo, ci assegna una responsabilità” (Licata, 2018, p.83).

Di conseguenza, l’obiettivo della scienza non è più il controllo o il dominio della natura, come nel *paradigma meccanicistico*, ma la promozione di forme di comprensione capaci di alimentare saggezza, senso e cura. Il *paradigma sistemico* invita, infatti, a riconoscere la vita come un fenomeno intrinsecamente sacro, fragile e interdipendente, richiedendo un atteggiamento epistemico orientato alla responsabilità. Comprendere il mondo significa pertanto imparare ad averne cura: la conoscenza diventa uno strumento per custodire la vitalità dei sistemi viventi e per orientare le scelte umane verso la sostenibilità, la reciprocità e il rispetto dell’altro, umano e non umano. La crisi ecologica globale, con l’aumento delle temperature, la perdita di biodiversità, il degrado dei suoli e l’acidificazione degli oceani, rende evidente che non è più possibile pensare la natura come uno sfondo neutrale o come una risorsa inesauribile al servizio dell’essere umano. Il *paradigma positivista*, con la sua vocazione al controllo e al dominio, ha portato a una visione estrattiva in cui l’ambiente è trattato come un magazzino di beni e servizi. Ma la Terra non è una riserva passiva: è un sistema vivente complesso che risponde, reagisce, si trasforma e manifesta la necessità di porre un limite.

Verso la medesima direzione si colloca il pensiero di James Lovelock³⁴, scienziato britannico noto per i suoi studi in chimica, climatologia e astrobiologia, che con *l’ipotesi Gaia* (1979) propone una visione innovativa della Terra come organismo vivente capace di autoregolarsi attraverso complesse interazioni tra biosfera, atmosfera, idrosfera e litosfera. Si tratta di un modello scientifico che descrive la co-evoluzione di vita e ambiente, mostrando come la stabilità del pianeta sia legata alla capacità degli organismi viventi di influenzare e regolare i processi fisici e chimici. L’essere umano, dunque, non può essere pensato come un osservatore esterno, ma come una parte del sistema terrestre, con cui intrattiene una relazione di interdipendenza radicale (Lovelock, 1979).

Parallelamente, la *deep ecology* di Arne Næss introduce una dimensione etica fondamentale: l’essere umano non ha un valore superiore rispetto agli altri esseri viventi,

³⁴ James Lovelock è stato uno scienziato, ambientalista e pensatore britannico, noto per aver elaborato, insieme alla biologa Lynn Margulis, la teoria di Gaia. Secondo questa visione, la Terra può essere interpretata come un sistema complesso autoregolato, nel quale organismi viventi e componenti fisiche dell’ambiente interagiscono costantemente contribuendo al mantenimento delle condizioni necessarie alla vita. Lovelock propone una visione relazionale e sistemica del pianeta, evidenziando la profonda interdipendenza che lega gli esseri viventi all’ambiente naturale.

e la sua sopravvivenza è legata alla salute dell'intero ecosistema. L'approccio ecologico profondo invita a superare la logica antropocentrica per abbracciare una visione biocentrica in cui ogni forma di vita ha dignità e diritto all'esistenza. Tale prospettiva non si limita a descrivere la complessità del mondo vivente, ma propone un radicale ripensamento del posto dell'essere umano nella natura (Næss, 1989).

All'interno di questo quadro teorico, la complessità non è soltanto una caratteristica della realtà contemporanea, ma diventa un vero e proprio modo di pensare, interpretare e agire nel mondo. Essa richiede una *forma mentis* capace di mantenere insieme elementi apparentemente contraddittori, di cogliere i nessi nascosti, di muoversi tra livelli diversi di analisi senza ridurli l'uno all'altro. La complessità, infatti, chiede di accettare un principio di pensiero dialogico, in cui ordine e disordine, stabilità e mutamento, individuo e collettivo, natura e cultura coesistono all'interno di un intreccio dinamico e non risolvibile, nell'accettazione che, in questa categoria di sistemi, il disordine è fonte di organizzazione (Anselmo & Gembillo, 2017).

Di conseguenza, i problemi dell'epoca contemporanea non possono più essere affrontati isolando un singolo fattore o ricercando soluzioni immediate e lineari. Come ci dice Licata:

Quando si ha a che fare con la complessità, sostanzialmente dobbiamo rincorrere le emergenze del sistema, creando nuovi modelli; mentre il sistema si aggiorna ed evolve, noi aggiorniamo la nostra modellistica che diventa quindi sempre più articolata. Il pensiero sistemico riflette la complessità del mondo: non c'è un punto d'arrivo ultimo, il tutto di una teoria finale. Siamo processi che studiano processi inseguendoli cognitivamente. In più, nei sistemi sociali, oltre all'essere osservatore c'è anche la responsabilità di essere agente attivo e pilota di cambiamenti possibili (Licata, 2018, p.109).

Le crisi ecologiche, economiche, sociali, culturali e relazionali si alimentano a vicenda, generando effetti a cascata che sfuggono ai modelli tradizionali di intervento. *L'Antropocene*, termine proposto dal chimico atmosferico Paul Crutzen insieme al biologo Eugene Stoermer (*The Anthropocene*, 2000)³⁵, viene utilizzato per indicare una

³⁵ Paul Crutzen, chimico atmosferico olandese e vincitore del Premio Nobel per la Chimica nel 1995, ed Eugene Stoermer, biologo e limnologo statunitense, sono noti per aver introdotto il termine *Antropocene* all'inizio degli anni Duemila. Con questo concetto hanno proposto di interpretare l'epoca contemporanea come una nuova fase della storia della Terra, caratterizzata dall'influenza determinante delle attività umane

nuova era geologica in cui le attività umane hanno assunto un impatto così esteso e invasivo da modificare in modo significativo i processi del sistema Terra. La scelta del nome deriva proprio dal riconoscimento del ruolo dell'essere umano (*anthropos*) come agente capace di incidere sui cicli biogeochimici, sugli equilibri climatici, sulla distribuzione delle specie, sulle dinamiche evolutive e sulla qualità dell'aria e dell'acqua. Si tratta di riconoscere che l'insieme delle attività antropiche è oggi in grado di produrre effetti sistemici comparabili, per scala e intensità, a quelli dei grandi processi naturali. Tale consapevolezza mette in evidenza i limiti di una visione positivista-riduzionista, mostrando come non sia più possibile concepire l'uomo come dominatore della natura, né la natura come un sistema meccanico governato da leggi semplici. Le crisi globali manifestano l'urgenza di una nuova alleanza tra umanità e ambiente, basata sul riconoscimento della co-responsabilità. In questo senso, il passaggio al *paradigma ecologico-sistemico* non è soltanto un'evoluzione epistemologica, ma anche e soprattutto una necessità etica e politica (Licata, 2018).

Un elemento centrale del pensiero complesso è l'idea di *retroazione*: ogni azione genera effetti che, ritornando al sistema, lo modificano e trasformano l'azione stessa. Questo principio è fondamentale per comprendere la vulnerabilità e al tempo stesso la creatività dei sistemi viventi. Ogni rete ecologica, come ogni rete sociale, è un intreccio di influenze reciproche: piccoli cambiamenti possono produrre effetti amplificati, mentre grandi interventi possono essere assorbiti o deviati in modi imprevedibili. Non esistono più certezze assolute, ma scenari probabilistici; non esiste più la linearità, ma la complessità delle relazioni circolari.

È da questa consapevolezza che nasce l'esigenza di una responsabilità nuova: la responsabilità verso la vita in tutte le sue forme, verso il pianeta, verso l'altro. Il *paradigma ecologico* non è soltanto un modello interpretativo, ma un invito ad assumersi la cura del mondo come parte integrante della propria identità e del proprio progetto umano. Nell'era della potenza tecnologica, dunque, l'etica della responsabilità deve orientare le nostre scelte verso la preservazione delle condizioni stesse della vita.

sui processi geologici, climatici ed ecologici del pianeta, ridefinendo il rapporto tra umanità e ambiente ed evidenziando la responsabilità dell'essere umano nelle trasformazioni degli ecosistemi globali.

I contributi della *deep ecology* e dell'*ipotesi Gaia* richiamano a un sentimento di appartenenza radicale: la Terra non è un oggetto esterno, ma la casa comune che ci ospita e che rende possibile la nostra esistenza.

Diventa necessario, dunque, interrogare criticamente i modelli di conoscenza che hanno contribuito a strutturare dinamiche violente di sopraffazione. La persistenza di un paradigma positivista-riduzionista, fondato sulla separazione, sulla semplificazione e sul controllo, oltre a rappresentare un limite epistemologico, può essere letta come una forma di *violenza epistemica*, in quanto impone modalità di interpretazione della realtà che tendono a escludere la complessità, la relazione e la pluralità dei punti di vista. Questo modo di conoscere si traduce inevitabilmente in linguaggi, pratiche e rappresentazioni che finiscono per legittimare e normalizzare specifici assetti di potere. La frammentazione del reale, la gerarchizzazione dei saperi e la riduzione dell'altro a oggetto contribuiscono a costruire un quadro culturale all'interno del quale forme diverse di violenza - tra cui la subordinazione del femminile e lo sfruttamento dell'ambiente - trovano terreno fertile e possibilità di giustificazione. La violenza materiale e visibile affonda quindi le proprie radici in una violenza più profonda e meno evidente, che riguarda il modo stesso in cui la realtà viene pensata, nominata e organizzata. La questione assume anche una rilevanza profondamente pedagogica. Edgar Morin, ne *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (2001), sottolinea come uno dei limiti fondamentali dell'educazione contemporanea consista proprio nella frammentazione dei saperi, che impedisce di cogliere le connessioni tra i fenomeni e produce una forma di *cecità della conoscenza*. Un sapere separato, compartimentato e incapace di contestualizzare rischia infatti di generare soggetti incapaci di comprendere la complessità delle relazioni umane, sociali ed ecologiche. In questo senso, la violenza epistemica non riguarda soltanto il piano teorico, ma investe direttamente i processi educativi: educare alla separazione, alla gerarchizzazione e alla riduzione dell'altro a categoria astratta può contribuire a normalizzare forme di esclusione, dominio e disumanizzazione.

Al contrario, il *paradigma della complessità* propone una diversa concezione della realtà, della conoscenza e del ruolo dell'essere umano nel mondo. Tale cambiamento paradigmatico investe non soltanto il modo di interpretare i fenomeni naturali e sociali, ma anche le pratiche educative, le forme della convivenza e i modelli attraverso cui vengono costruite le relazioni. Le principali differenze tra il paradigma della

semplificazione e quello della complessità possono essere sintetizzate nella seguente tabella.

Dimensione	Paradigma riduzionista	Paradigma ecologico-sistemico
Concezione della realtà	La realtà è scomponibile in parti isolate e analizzabili separatamente.	La realtà è costituita da sistemi interconnessi e dinamici.
Metodo conoscitivo	Analisi, riduzione e separazione degli elementi.	Connessione, integrazione e contestualizzazione dei fenomeni.
Rapporto tra le parti e il tutto	Il tutto è spiegabile attraverso la somma delle parti.	Il tutto possiede proprietà emergenti non riducibili alle singole parti.
Relazione soggetto-oggetto	Separazione netta tra osservatore e realtà osservata.	L'osservatore è parte del sistema che osserva.
Rapporto essere umano-natura	Visione antropocentrica e dominatrice della natura.	Visione ecologica fondata sull'interdipendenza tra esseri viventi e ambiente.
Gestione dell'incertezza	Ricerca di prevedibilità, controllo e determinismo.	Accettazione dell'incertezza, della probabilità e dell'imprevedibilità.
Concezione dei problemi sociali	Interpretazione lineare e monocausale dei fenomeni.	Interpretazione multidimensionale e sistemica dei fenomeni.
Implicazioni educative	Trasmissione di conoscenze settoriali e specialistiche.	Formazione integrale della persona e sviluppo del pensiero critico e relazionale.

Tabella 1. Confronto tra paradigma della semplificazione e paradigma della complessità. Elaborazione personale a partire da Morin (2017), Capra e Luisi (2014) e Licata (2018).

La comparazione evidenzia come il paradigma della complessità non rappresenti soltanto una revisione metodologica, ma un vero e proprio mutamento antropologico ed epistemologico. Esso modifica il modo di concepire la realtà, la conoscenza e il ruolo dell'essere umano nel mondo, sostituendo alla logica della separazione una visione fondata sulla relazione, sull'interdipendenza e sulla responsabilità.

Comprendere la violenza come fenomeno complesso significa riconoscere che essa non è il risultato di un singolo fattore - psicologico, culturale o sociale - ma l'esito di una molteplicità di dinamiche tra loro interconnesse: relazioni di potere, narrazioni simboliche, modelli educativi, contesti storici, strutture economiche, forme di

comunicazione, rappresentazioni culturali del corpo e del genere. Adottare la prospettiva della complessità permette di vedere che la violenza non è un insieme di eventi isolati, ma il prodotto di trame culturali e simboliche che attraversano la società, modellano le istituzioni e si insinuano nelle relazioni quotidiane. Essa, allo stesso tempo, permette di cogliere i margini di trasformazione che emergono nei punti di contatto, nelle reti, nei cambiamenti culturali, nei nuovi linguaggi del rispetto e del consenso.

Sarà proprio a partire da questa consapevolezza che, nel paragrafo successivo, verranno approfondite le connessioni tra linguaggio, rappresentazioni e costruzione della violenza, mostrando come le forme simboliche e culturali contribuiscano alla sua riproduzione e, al tempo stesso, possano aprire spazi di trasformazione.

2.2. Dalla violenza epistemica alla violenza sostanziale

La cornice concettuale della complessità rappresenta una chiave di lettura indispensabile per comprendere la natura intrecciata, dinamica e spesso contraddittoria dei fenomeni sociali, tra i quali, di stringente attualità e di nostro specifico interesse, emergono la disparità e la violenza di genere, tra di loro strettamente interconnessi. Collegandoci al paragrafo precedente, che ha mostrato come il mondo contemporaneo sia segnato da crisi multiple, simultanee e in continua accelerazione, diventa ora possibile interrogarsi più a fondo sui fondamenti epistemologici che rendono così difficile, oggi, cogliere il senso globale delle trasformazioni in corso.

Le riflessioni sviluppate nel paragrafo precedente consentono ora di approfondire le implicazioni culturali e sociali della logica della semplificazione. Così come nel piano epistemologico il paradigma riduzionista tende a separare ciò che nella realtà è interconnesso, allo stesso modo sul piano sociale tale impostazione può tradursi in forme di invisibilizzazione delle relazioni, delle dinamiche di potere e delle responsabilità collettive, contribuendo alla produzione di forme di violenza simbolica, culturale e materiale. I temi sociali come la violenza, la disuguaglianza, l'esclusione sociale, la crisi ecologica o quella culturale vengono difatti trattati come se fossero entità separate, affrontabili attraverso misure puntuali e mai come manifestazioni interconnesse di sistemi più ampi. Il risultato è duplice: da un lato, i problemi si aggravano; dall'altro, aumenta la sensazione che il mondo sia diventato opaco, incontrollabile, sfuggente.

In quest'orizzonte, il bisogno di controllo cresce, ma più cresce il bisogno di controllo, più aumenta la percezione dell'incertezza. Il mondo appare, paradossalmente, indisponibile: non garantisce più stabilità, non risponde alle nostre aspettative di linearità, non può essere governato con gli strumenti che avevano funzionato nei secoli precedenti (Ceruti & Bellusci, 2020).

Come abbiamo visto nel precedente paragrafo, il XX secolo rappresenta una frattura epistemologica profonda. Le cosiddette *rivoluzioni silenziose* descritte da Morin (2017), non si manifestano in un unico evento, ma attraverso una molteplicità di scoperte e riflessioni che, insieme, dissolvono il terreno sul quale la certezza aveva posto le proprie radici.

L'idea che si possa raggiungere una verità oggettiva e stabile inizia a sgretolarsi: Gödel³⁶, attraverso i *teoremi di incompletezza* (1931) mostra che nessun sistema logico può essere completamente fondato su sé stesso; Bachelard³⁷ afferma che la scienza avanza per rotture e non per accumulazione lineare (1975); Simmel³⁸ mette al centro l'esperienza vissuta, considerandola come irriducibile a categorie astratte (1976); Nietzsche³⁹ demolisce la fiducia nella verità come realtà unica e statica (1968); Popper⁴⁰ nega la possibilità di verificare definitivamente una teoria (1970); e Wittgenstein⁴¹ rivela che il linguaggio, e non la realtà in sé, definisce la forma dei nostri mondi (1954; 1967).

³⁶ Tra i maggiori matematici e logici del Novecento, Kurt Gödel ha mostrato come anche i sistemi teorici più rigorosi presentino limiti interni che impediscono di raggiungere una spiegazione totale e conclusiva della realtà. I suoi celebri *teoremi di incompletezza* (1931) evidenziano l'impossibilità di fondare la conoscenza su sistemi perfettamente chiusi e autosufficienti.

³⁷ Gaston Bachelard è stato un filosofo ed epistemologo francese del Novecento, noto per i suoi studi sulla storia e sulla filosofia della scienza. Si è concentrato sui processi di costruzione della conoscenza e sul superamento degli ostacoli epistemologici che limitano il pensiero scientifico.

³⁸ Georg Simmel è stato un filosofo e sociologo tedesco, considerato uno dei fondatori della sociologia moderna. La sua riflessione si concentra sulle forme della socialità e sui processi attraverso cui gli individui costruiscono relazioni, identità e appartenenze all'interno della vita collettiva.

³⁹ Friedrich Nietzsche, filosofo e filologo tedesco tra i più influenti del pensiero contemporaneo, si caratterizza per una radicale critica delle certezze morali, religiose e culturali della tradizione occidentale, nonché per l'attenzione ai processi attraverso cui gli esseri umani costruiscono valori e attribuiscono significato al mondo.

⁴⁰ Tra i principali filosofi della scienza del Novecento, Karl Popper ha sostenuto che il progresso della conoscenza dipenda dalla capacità di sottoporre continuamente a critica le proprie teorie e convinzioni. Attraverso il *principio di falsificabilità*, elaborato in *Logica della scoperta scientifica* (1934), mostra come nessuna teoria possa essere considerata definitiva, ma debba rimanere aperta alla revisione e al confronto con l'esperienza.

⁴¹ Ludwig Wittgenstein è stato un filosofo austriaco, considerato una delle figure più influenti della filosofia del Novecento. La sua riflessione si concentra sul linguaggio, sui suoi limiti e sul rapporto tra parole, pensiero e realtà. Nelle *Ricerche filosofiche* (1953) sviluppa l'idea che il significato delle parole non dipenda da definizioni astratte, ma dall'uso che ne viene fatto nei diversi contesti della vita sociale. Attraverso il concetto di *giochi linguistici*, Wittgenstein evidenzia il carattere relazionale e situato del linguaggio,

La concezione di un universo ordinato e prevedibile cede dunque il passo a un cosmo dinamico, instabile, intrecciato: un universo in cui la vita emerge dall'interazione tra ordine e disordine, e in cui la conoscenza è inevitabilmente situata, parziale e in continua revisione.

Di fronte a tale scenario, la tentazione potrebbe essere quella di abbandonare il paradigma riduzionista e sostituirlo con uno completamente nuovo. Tuttavia, Morin (2017) mette in guardia da questo rischio: sostituire un'ideologia con un'altra, per quanto più aggiornata, rappresenterebbe un'ulteriore forma di semplificazione.

La prospettiva della complessità non implica, infatti, il rifiuto del paradigma positivista-riduzionista, ma il suo riposizionamento all'interno di un quadro più ampio. Esso conserva una validità fondamentale nell'analisi dei sistemi semplici e del mondo materiale, dove la scomposizione, la misurazione e la linearità causale risultano strumenti efficaci di conoscenza.

Diventa invece insufficiente quando si tratta di comprendere i sistemi viventi, sociali e relazionali, caratterizzati da interdipendenze, retroazioni e processi emergenti. In questi contesti, è necessario adottare un paradigma ecologico-sistemico, capace di cogliere la complessità delle relazioni e la non linearità dei fenomeni.

Occorre dunque sviluppare ciò che Morin (2017) definisce *principio dialogico*, ovvero la capacità di tenere insieme, senza ridurli, elementi apparentemente opposti ma al tempo stesso complementari, come: ordine e disordine, certezza e incertezza, unità e molteplicità, razionalità e sensibilità, separazione e inseparabilità.

“La complessità può essere scomposta, ma non scomposta secondo gli assiomi escludendo la contraddizione” (Morin, 2017, p. 55), dunque, pensare la complessità significa restare nella tensione tra realtà diverse senza annullarle, riconoscere la fecondità delle contraddizioni, accettare che ciò che non comprendiamo possa essere fonte di nuovi significati.

Sebbene il paradigma semplificante abbia mostrato tutti i suoi limiti, l'approccio complesso fatica ancora a imporsi nella cultura contemporanea, per dirla con le parole di Morin (2017) “Un mondo sprofonda, il nuovo non è emerso. Una rivoluzione si produce, ma è incompiuta” (p. 69). La logica dell'iper-semplificazione è così radicata che anche di

mostrando come esso contribuisca a strutturare il modo in cui gli esseri umani comprendono il mondo e si rapportano gli uni agli altri.

fronte ai problemi globali, tra cui la crisi climatica, quella educativa, la crisi delle relazioni, continuiamo a invocare soluzioni rapide, settoriali, tecniche e incapaci di affrontare le cause profonde. “Si conferma così che viviamo tra un passato che non passa e un presente carico di futuro: in un tempo asincrono” (Ceruti & Bellusci, 2020, p. 71).

La complessità deve essere vista non come una soluzione, ma come una sfida all’interno della quale è necessario investire una trasformazione profonda del modo di pensare e di organizzare il sapere.

Essa richiede un’educazione che sappia insegnare a tessere, connettere e incrociare piuttosto che a recidere, isolare e semplificare; a collegare il parziale al globale, l’oggetto osservato all’osservatore, la logica a ciò che la oltrepassa; a leggere le relazioni, non solo gli elementi; a interrogare le cause multiple e non solo quelle immediate; a considerare le retroazioni, le spirali, le accelerazioni; a riconoscere l’incertezza come componente strutturale del reale.

Per poter avviare concretamente tale percorso, si rende necessaria una radicale *riforma del metodo*, che recuperi la capacità di pensare la complessità. Come sottolinea Morin, occorre un metodo:

che colleghi il separato, che affronti l’incerto e che superi le insufficienze logiche; che restituisca, ricostituisca o ricomponga gli insiemi/sistemi e Unità complesse; che sia in grado di riconoscere il risorgere del cosmo, della natura, della vita, dell’uomo, che erano stati disintegrati; che possa operare la riemergenza degli esseri, degli esistenti, degli individui buttati nella spazzatura dalla scienza classica; che ci possa condurre a una necessaria rifondazione concettuale. Un metodo che superi le alternative emerse dalla grande disgiunzione specialmente tra spirito-materia, dipendenza-autonomia, determinismo-libertà, uomo-natura-cosmo, e che obbedisca all’istanza di Eraclito: «Unite ciò che concorda e ciò che discorda, ciò che è in armonia e ciò che è in disaccordo». Poiché la concordia e la discordia formano il tessuto del *complexus* (Morin, 2017, p. 73-74).

È in questa prospettiva che acquista significato la proposta di Morin (2017) di ripensare il rapporto tra umanità e pianeta. Essa implica un processo indispensabile di maturazione della consapevolezza di appartenere alla stessa *Terra-patria*, una condizione che rende evidente la necessità di farsi carico di una responsabilità condivisa: nessun destino è davvero separato dagli altri.

Come osservano Ceruti e Bellusci (2020), questa sfida richiede “un nuovo *umanesimo planetario*, generato da una cultura della complessità, che deve diventare cultura dell’educazione libera e aperta, della condivisione delle responsabilità e delle conoscenze, della democrazia intesa come progettazione solidale globale” (p. 83).

Ne consegue, dunque, che l'adozione di questa nuova prospettiva epistemologica dovrà comportare, di riflesso, anche una profonda riforma del pensiero e, in ultima istanza, una conseguente riforma educativa.

Comprendere la complessità significa riscoprire il senso del legame, la profondità dell’interdipendenza, la fragilità della vita come valore sacro da proteggere. La saggezza non nasce dalla certezza, ma dalla capacità di restare fedeli al movimento del vivente, di accogliere il limite, di praticare la cura.

In questa prospettiva, l’educazione diventa il luogo in cui può rinascere una cultura capace di speranza, immaginazione e responsabilità. Una cultura che non cerca di dominare, ma di custodire; che non isola, ma connette; che non semplifica, ma integra.

Come suggerisce Morin (2017) in *Oltre l’abisso*, la crisi, sia essa ecologica, sociale o culturale, non va vista solo come momento di disordine o disgregazione, ma come opportunità di metamorfosi e di costruzione di nuovi modi di pensare e di vivere.

Le crisi che attraversano il tempo presente, dunque, devono essere lette come momenti di profonda transizione, nei quali, assetti simbolici, relazionali e istituzionali fino a quel momento consolidati, entrano in tensione senza che siano ancora emerse forme nuove e condivise di organizzazione del senso e della direzione futura. La complessità ci invita a interpretare l’instabilità non come un’anomalia, ma come una condizione strutturale dei passaggi storici, nei quali vecchi paradigmi perdono efficacia mentre nuovi orizzonti faticano ancora a delinearsi. Come osserva Arnold J. Toynbee⁴², storico e filosofo della storia britannico, nel suo celebre studio *A Study of History* (1961), le civiltà si sviluppano attraverso *cicli di sfide e risposte*, in cui le crisi rappresentano un momento di crisi, non di semplice disordine.

Tra le transizioni che caratterizzano l’epoca contemporanea, una delle più rilevanti riguarda il sistema patriarcale e le relazioni di genere. Il progressivo indebolimento di un

⁴² Arnold J. Toynbee è stato uno storico e filosofo della storia britannico, noto per la monumentale opera *A Study of History* (1934-1961), nella quale analizza lo sviluppo, l'ascesa e il declino delle civiltà nel corso della storia. Secondo Toynbee, il progresso delle società dipende dalla capacità di rispondere in modo creativo alle sfide poste dall'ambiente naturale, culturale e sociale.

ordine simbolico fondato sulla gerarchia, sul dominio e sulla centralità del maschile produce una ridefinizione profonda dei ruoli, delle identità e delle relazioni tra uomini e donne. Tuttavia, questo processo non avviene in modo lineare né indolore. La difficoltà, da parte di molti uomini, di ripensarsi al di fuori di una lunga storia di potere e di supremazia - inscritta nel linguaggio, nelle norme giuridiche, nei modelli educativi, nella divisione del lavoro e nei costumi sociali - genera spesso resistenze, smarrimento e conflitto (Henderson, 1978)⁴³. La violenza di genere emerge, allora, come il risultato di un comportamento di coloro che non hanno saputo ripensarsi in modo diverso rispetto a un ordine che garantiva loro potere, controllo e riconoscimento. Essa non rappresenta una deviazione patologica, bensì una risposta regressiva alla perdita di centralità e di privilegio prodotta dal mutamento storico.

Di fronte alla destabilizzazione dei ruoli tradizionali, la violenza diventa per alcuni un tentativo di riaffermare un ordine gerarchico non più socialmente legittimato, e che può sopravvivere solo attraverso pratiche di controllo e coercizione. Essa si configura, così, come una pratica relazionale che rivela l'incapacità di abitare la complessità del cambiamento, di riconoscere l'altro come soggetto autonomo e di assumere la responsabilità etica che ogni trasformazione delle relazioni richiede.

La crisi dei rapporti di genere può essere perciò interpretata come un momento di passaggio: un punto di rottura che, se compreso e affrontato adeguatamente, apre la possibilità di ridefinire positivamente le relazioni tra uomini e donne, le norme culturali e i modelli educativi. Tuttavia, per rendere reale questa trasformazione, la violenza di genere deve emergere come fenomeno sistemico, intrecciato con norme culturali, rappresentazioni simboliche, dinamiche educative e modelli relazionali sedimentati nel tempo. Non riusciremo a comprenderla pienamente, né a contrastarla efficacemente, se continuiamo a separarne gli aspetti e a intervenire solo su frammenti isolati. La prospettiva complessa invita, invece, a ricucire ciò che la cultura ha separato: la dimensione simbolica e quella materiale, la storia personale e quella collettiva, il vissuto

⁴³ Hazel Henderson è un'economista e studiosa dei processi di cambiamento sociale nota per le sue analisi critiche dei modelli economici e culturali dominanti. La studiosa interpreta le crisi contemporanee come manifestazioni di profonde transizioni storiche e valoriali. Tra queste individua la trasformazione dei rapporti di genere legata alla progressiva messa in discussione dell'ordine patriarcale, la transizione energetica determinata dai limiti del modello fondato sui combustibili fossili e il cambiamento dei paradigmi culturali che orientano la vita sociale. Secondo Henderson, tali processi risultano strettamente interconnessi e richiedono una revisione complessiva dei modelli di sviluppo e delle relazioni tra esseri umani, società e ambiente.

corporeo e il contesto sociale, il discorso culturale e quello politico. L'evidente insufficienza di una concezione fondata sulla separazione e la semplificazione apre la strada allo sviluppo di prospettive ecologico-sistemiche orientate a riconoscere interdipendenza, reciprocità e connessione tra i sistemi viventi.

2.3 Analisi dell'ecofemminismo come applicazione del pensiero ecologico

2.3.1 La crisi ecologica come crisi del paradigma meccanicistico e separatore

Come abbiamo potuto desumere fino a questo punto, molte delle crisi che attraversano il presente derivano dall'incapacità del paradigma moderno di comprendere la natura relazionale e interdipendente della realtà. La crisi ecologica rappresenta uno dei luoghi nei quali tale insufficienza epistemologica diventa maggiormente visibile, poiché mostra concretamente gli effetti prodotti da una visione del mondo fondata sulla separazione tra essere umano, natura e ambiente. La nascita dell'ecologia come disciplina scientifica segnala infatti il progressivo riconoscimento dell'insufficienza di una razionalità meccanicistica e riduzionista nel comprendere la complessità dei sistemi viventi.

Il termine *ecologia* compare per la prima volta nel 1866 all'interno degli studi del biologo tedesco Ernst Haeckel⁴⁴, che definisce l'ecologia come la scienza delle relazioni tra gli organismi viventi e il loro ambiente. L'etimologia stessa del termine richiama questa prospettiva: *oikos*, casa, e *logos*, discorso, indicano un sapere che nasce attorno alla riflessione sulla *casa comune* del vivente. Nel corso del Novecento inoltre, l'aggravarsi delle crisi ambientali e la crescente consapevolezza dell'interdipendenza tra sistemi naturali e attività umane hanno progressivamente favorito l'affermazione dell'ecologia come paradigma interpretativo capace di superare la visione meccanicistica della natura. L'emergere dell'ecologia segnala dunque il passaggio a una visione della realtà che riconosce interdipendenza, complessità e reciprocità tra i sistemi viventi, motivo per cui costituisce uno dei momenti fondamentali che conducono allo sviluppo del paradigma sistemico e complesso.

L'ambiente non può più essere interpretato come semplice sfondo neutro dell'azione umana, ma diventa parte integrante dei processi vitali, sociali e culturali. Anche il

⁴⁴ Ernst Haeckel è stato un biologo, zoologo e filosofo tedesco, noto per aver coniato nel 1866 il termine ecologia, definendola come la scienza che studia le relazioni degli organismi viventi tra loro e con l'ambiente che li circonda.

concetto stesso di ambiente si trasforma: Jakob von Uexküll⁴⁵ introduce nel 1909 il termine *Umwelt* per indicare il mondo circostante così come viene vissuto e percepito dagli organismi viventi, sottolineando il carattere relazionale e situato dell'esperienza (2010). La crisi ecologica si configura allora non soltanto come crisi ambientale, ma come crisi epistemologica e culturale, in quanto, mette in discussione il modello di razionalità che aveva costruito la propria forza attraverso la separazione tra uomo e natura, soggetto e oggetto, mente e corpo, mostrando come tali dicotomie risultino incapaci di comprendere la complessità dei sistemi viventi e delle relazioni che li attraversano.

L'evoluzione del pensiero ecologico nel corso del Novecento contribuisce progressivamente a trasformare non soltanto il modo di interpretare la natura, ma anche le categorie epistemologiche attraverso cui comprendere la realtà. L'attenzione si sposta infatti dall'analisi dell'organismo isolato allo studio delle relazioni, delle interdipendenze e dei processi di organizzazione che caratterizzano i sistemi viventi.

Arthur Tansley⁴⁶ formula nel 1935 il concetto di *ecosistema*, destinato a diventare una delle categorie fondamentali del pensiero ecologico contemporaneo, per il quale organismi viventi e ambiente fisico vengono concepiti come parti inseparabili di una stessa unità ecologica, caratterizzata da scambi continui di energia, materia e informazione. L'ecosistema rappresenta molto più di un concetto biologico: esso introduce una nuova modalità di pensare la realtà, fondata sull'interdipendenza e sull'impossibilità di isolare i fenomeni dal contesto nel quale emergono. Ogni elemento acquisisce significato solo all'interno della rete di relazioni che lo collega agli altri.

Anche il concetto di *biosfera*, elaborato da Vernadskij⁴⁷, interpreta la Terra come un sistema integrato nel quale i viventi partecipano attivamente alla trasformazione dell'ambiente stesso (1999). Queste intuizioni trovano ulteriore sviluppo nella teoria di Gaia formulata da James Lovelock e Lynn Margulis (1979), secondo i quali, il pianeta

⁴⁵ Jakob von Uexküll è stato un biologo e filosofo estone-tedesco, considerato uno dei precursori dell'etologia e della biosemiotica. I suoi studi si concentrano sul rapporto tra gli organismi viventi e l'ambiente, mettendo in discussione l'idea di una realtà percepita in modo identico da tutti gli esseri viventi.

⁴⁶ Tra i fondatori dell'ecologia scientifica del Novecento, Arthur Tansley ha contribuito a trasformare il modo di comprendere la natura attraverso l'elaborazione del concetto di *ecosistema*. Secondo Tansley, gli organismi viventi e l'ambiente non possono essere considerati realtà separate, ma costituiscono un'unica rete di relazioni dinamiche e interdipendenti.

⁴⁷ Vladimir Vernadskij è stato un geochimico, mineralogista e naturalista russo, considerato uno dei pionieri dell'ecologia globale e delle scienze della Terra. Le sue ricerche hanno portato all'elaborazione del concetto di *biosfera*, intesa come l'insieme delle forme di vita e dei processi che collegano organismi viventi, atmosfera, idrosfera e litosfera in un unico sistema dinamico.

Terra può essere interpretato come un sistema complesso autoregolato, in cui componenti viventi e non viventi interagiscono attraverso continui meccanismi di feedback capaci di mantenere condizioni favorevoli alla vita.

L'ecologia contribuisce dunque alla nascita di una nuova immagine del mondo: una realtà costituita da connessioni, processi e relazioni piuttosto che da oggetti separati e statici. La comunità ecologica appare come un insieme funzionale di organismi reciprocamente legati, all'interno del quale ogni equilibrio dipende dalla qualità delle relazioni che lo attraversano. Autori come Capra e Luisi⁴⁸ (2014) hanno evidenziato come il paradigma ecologico introduca una visione sistemica della realtà, fondata sull'interconnessione dei processi viventi e sul superamento del modello meccanicistico moderno. Questa trasformazione del pensiero rappresenta uno dei presupposti fondamentali del paradigma sistemico e della teoria della complessità.

A partire dalla seconda metà del Novecento, il pensiero ecologico inizia progressivamente a oltrepassare i confini delle scienze naturali, trasformandosi in una più ampia riflessione filosofica, culturale ed etica sul rapporto tra essere umano e mondo vivente. In questo passaggio, uno dei contributi più significativi è rappresentato dall'ecologia profonda elaborata dal filosofo norvegese Arne Næss. L'autore (1973) distingue tra un'*ecologia superficiale*, ancora interna alla logica antropocentrica moderna, e un'*ecologia profonda*, capace invece di mettere radicalmente in discussione il paradigma della separazione. La prima continua a considerare la natura principalmente in funzione dell'utilità umana, trattando l'ambiente come risorsa da amministrare e proteggere solo nella misura in cui garantisce il benessere dell'uomo. La seconda, al contrario, riconosce il valore intrinseco di tutte le forme di vita e interpreta gli esseri umani come parte della rete ecologica, non come soggetti esterni o superiori ad essa. Næss propone dunque una prospettiva relazionale nella quale la vita viene interpretata come rete di connessioni reciproche, in cui ogni essere esiste attraverso le relazioni che lo costituiscono, e proprio da questa consapevolezza emerge una diversa concezione della responsabilità, la quale ci permette di riconoscere che la sopravvivenza e il benessere umano dipendono dalla qualità delle relazioni instaurate con il mondo vivente.

⁴⁸ Pier Luigi Luisi è un chimico e teorico dei sistemi italiano conosciuto per i suoi studi sull'origine della vita, sull'autopoiesi e sulla visione sistemica dei fenomeni biologici e sociali.

Il pensiero ecologico introduce dunque una critica profonda all'antropocentrismo moderno: gli esseri umani sono da considerare come membri di una comunità ecologica piuttosto che padroni della natura e la Terra come la trama vivente di cui l'uomo stesso costituisce una parte, invece che semplice scenario dell'azione umana.

L'ecologia si configura così come un autentico pensiero relazionale, a partire dal quale prenderanno forma, negli anni successivi, riflessioni sempre più attente alle connessioni tra crisi ecologica, relazioni di dominio e strutture culturali della modernità.

2.3.2 Gregory Bateson e l'ecologia della mente

Tra gli autori che maggiormente hanno contribuito a estendere il paradigma ecologico oltre l'ambito delle scienze naturali vi è Gregory Bateson⁴⁹, figura profondamente interdisciplinare il cui pensiero rappresenta uno dei punti di passaggio più significativi tra ecologia, epistemologia, teoria dei sistemi e pedagogia. La sua riflessione si colloca pienamente all'interno della crisi epistemologica del Novecento, che aveva progressivamente mostrato l'insufficienza di una razionalità fondata sulla separazione, proponendo invece una concezione sistemica della realtà, nella quale ogni fenomeno può essere compreso soltanto all'interno delle reti relazionali che lo attraversano. È proprio in questo senso che Bateson parla di *ecologia della mente*. Egli intende mostrare che anche i processi mentali funzionano come sistemi viventi: le idee non esistono in modo isolato, ma emergono dalle interazioni tra soggetti, ambiente, linguaggio, cultura e relazioni sociali. Nell'opera *Verso un'ecologia della mente* (1977), Bateson mostra come anche il pensiero funzioni ecologicamente: le idee interagiscono tra loro, si modificano e si trasformano attraverso il contesto relazionale nel quale emergono e in base alle connessioni che instaurano. Ogni organismo esiste soltanto attraverso il sistema di relazioni che lo costituisce e il confine tra interno ed esterno perde allora rigidità: ciò che accade nel mondo influenza continuamente i processi mentali, così come le idee e le azioni umane modificano costantemente l'ambiente circostante.

⁴⁹ Gregory Bateson è stato un antropologo, biologo, epistemologo e teorico dei sistemi britannico, considerato uno dei principali precursori del pensiero della complessità. In quanto pensatore eclettico, i suoi studi hanno attraversato discipline diverse, dalla biologia all'antropologia, dalla psicologia alla teoria della comunicazione, con l'obiettivo di comprendere le relazioni che connettono gli esseri viventi e i sistemi sociali.

Per Bateson, il contesto assume quindi una funzione decisiva, infatti, ogni apprendimento, ogni comunicazione e ogni relazione acquisiscono senso soltanto all'interno dei sistemi nei quali sono inseriti. La realtà non può essere interpretata attraverso causalità lineari e semplificanti, poiché i sistemi viventi sono caratterizzati da retroazioni continue, circolarità e processi di co-emergenza. L'identità stessa del soggetto si costruisce nel rapporto con il contesto, con gli altri e con le strutture simboliche e culturali che attraversano l'esperienza.

La crisi ecologica, ancora una volta, non è solamente effetto della distruzione materiale degli ecosistemi, ma è anche conseguenza di quelle modalità di pensiero incapaci di cogliere le connessioni tra le parti del vivente. La violenza, in aggiunta, nasce anche dall'incapacità di riconoscere l'interdipendenza che lega ogni soggetto agli altri e al mondo vivente, ponendo le basi per comportamenti di controllo e dominio.

Il pensiero ecologico di Bateson apre dunque la strada a una diversa concezione della conoscenza e dell'educazione, in quanto, essendo la realtà costituita da sistemi complessi e relazionali, anche i processi formativi non possono essere ridotti alla semplice trasmissione di contenuti isolati.

Questa riflessione conduce Bateson a elaborare una teoria dell'apprendimento profondamente innovativa, fondata sull'idea che educare significhi sviluppare la capacità di cogliere connessioni, leggere contesti e abitare la complessità e che i cambiamenti cognitivi avvengano attraverso differenti livelli logici. L'apprendimento, in quest'ottica, non consiste soltanto nell'acquisizione di informazioni, ma nella trasformazione progressiva degli schemi attraverso cui interpretiamo la realtà. I sistemi viventi, infatti, crescono e si trasformano grazie all'incontro con elementi di disturbo e perturbazione che costringono a riorganizzare le proprie strutture cognitive e relazionali. In una società caratterizzata da instabilità, accelerazione e interdipendenza globale, educare non significa trasmettere conoscenze, ma comporta la formazione di soggetti capaci di pensare in maniera relazionale, di affrontare l'incertezza e di trasformare criticamente i propri schemi interpretativi. È proprio a partire da queste riflessioni che diventa possibile sviluppare una pedagogia della complessità, capace di rispondere alle sfide cognitive, relazionali ed ecologiche del presente.

2.3.3 Complessità, apprendimento e trasformazione educativa

Le riflessioni di Gregory Bateson sull'ecologia della mente aprono inevitabilmente una questione pedagogica fondamentale: quale forma di educazione risulta adeguata a un mondo caratterizzato da complessità, instabilità e interdipendenza?

Il paradigma educativo tradizionale, fondato sulla trasmissione lineare del sapere, sulla separazione disciplinare e sull'accumulazione di conoscenze statiche, risulta infatti sempre meno adeguato a interpretare una realtà attraversata da cambiamenti rapidi, retroazioni continue e fenomeni globali interconnessi.

È sulla base di tali premesse che assume particolare rilievo la teoria batesoniana dei *livelli logici dell'apprendimento* (1977).

Il primo livello, definito *protoapprendimento* o apprendimento di tipo I, riguarda la modificazione del comportamento attraverso l'acquisizione di conoscenze e abilità specifiche. Si tratta della forma di apprendimento più comune nei contesti scolastici tradizionali, centrata prevalentemente sulla trasmissione di contenuti disciplinari e sull'adattamento a determinate richieste cognitive e sociali.

Tuttavia, secondo Bateson, ogni apprendimento produce anche effetti collaterali più profondi. Attraverso l'esperienza ripetuta di determinati modi di pensare, organizzare e interpretare la realtà, il soggetto costruisce progressivamente abiti mentali, schemi cognitivi e modalità relazionali durevoli. È questo il livello dell'apprendimento di tipo II, o *deuteroapprendimento*, il quale consiste nell'imparare ad apprendere e riguarda la formazione delle strutture profonde attraverso cui interpretiamo l'esperienza: atteggiamenti, mentalità, disposizioni cognitive, modi di rapportarsi agli altri e al sapere. Dato che ogni pratica educativa trasmette sempre anche una determinata visione del mondo, spesso implicita, che orienta il modo in cui il soggetto percepisce sé stesso, gli altri e la realtà, non si tratta più semplicemente di apprendere contenuti, ma di costruire una forma mentis. Se i sistemi educativi continuano a fondarsi su logiche semplificanti, competitive e frammentarie, essi finiscono inevitabilmente per riprodurre le stesse strutture culturali che alimentano le crisi del presente. Educare alla complessità significa invece sviluppare capacità riflessive, dialogiche e relazionali, capaci di superare la rigidità e la semplificazione del pensiero lineare.

Bateson individua infine un terzo livello di apprendimento, definito apprendimento di tipo III, che riguarda la trasformazione stessa delle strutture profonde del pensiero. In

questo caso, il soggetto non modifica soltanto alcuni comportamenti o strategie cognitive, ma riorganizza radicalmente il proprio modo di interpretare il mondo. Questo terzo livello dell'apprendimento emerge generalmente in condizioni di crisi, perturbazione o discontinuità, quando le categorie abituali non risultano più sufficienti per comprendere l'esperienza. Il soggetto si trova allora di fronte alla necessità di mettere in discussione le proprie cornici interpretative, attraversando un processo spesso destabilizzante ma potenzialmente trasformativo. La nozione di *perturbazione* assume qui un significato centrale. Nei sistemi viventi, il cambiamento non nasce dalla semplice ripetizione dell'identico, ma dall'incontro con elementi di disordine che costringono il sistema a riorganizzarsi. Anche i processi educativi, dunque, non possono limitarsi alla trasmissione rassicurante di contenuti già dati, ma devono creare condizioni capaci di favorire riflessività, apertura e trasformazione.

Questa prospettiva pedagogica si collega alle riflessioni di John Dewey⁵⁰, che già in *Democrazia e educazione* (2018) ed *Esperienza e educazione* (2014) aveva sottolineato come l'apprendimento più significativo non riguardi soltanto le conoscenze esplicite, ma soprattutto la formazione di abiti mentali, atteggiamenti e disposizioni durevoli. Dewey parla infatti di *apprendimento collaterale* per indicare quei processi impliciti attraverso cui l'esperienza educativa contribuisce a formare il modo di pensare e di abitare il mondo. Su questa linea si collocano anche le riflessioni contemporanee sulla pedagogia del curriculum: Franco Baldacci⁵¹ (2010), ad esempio, sulla base della proposta teorica dei tre livelli dell'apprendimento, suggerisce la strutturazione di tre diversi livelli del curriculum, nella convinzione che le differenti situazioni sociali strutturate favoriscano un ambiente fertile per la maturazione di livelli superiori, fino ad arrivare alla flessibilizzazione degli abiti mentali. In modo analogo, Margiotta⁵² sottolinea l'importanza di una formazione orientata non soltanto all'accumulazione di conoscenze, ma allo sviluppo di competenze

⁵⁰ John Dewey è stato un filosofo, pedagogista e psicologo statunitense, tra i principali esponenti del pragmatismo e uno dei più influenti teorici dell'educazione del Novecento. La sua riflessione si concentra sul rapporto tra esperienza, apprendimento e partecipazione democratica, sostenendo che l'educazione debba favorire lo sviluppo di individui capaci di pensare criticamente e di partecipare attivamente alla vita sociale.

⁵¹ Massimo Baldacci è un pedagogista italiano, la cui riflessione si concentra sul rapporto tra educazione, democrazia e giustizia sociale, con particolare attenzione al ruolo della scuola nella formazione della persona e del cittadino.

⁵² Tra i principali pedagogisti italiani contemporanei, Umberto Margiotta ha dedicato le proprie riflessioni ai processi di apprendimento e alla formazione delle conoscenze, competenze e abilità necessarie per affrontare la complessità del mondo contemporaneo.

riflessive e trasformative capaci di accompagnare il soggetto nei processi di cambiamento continuo che caratterizzano la contemporaneità (2015).

Queste riflessioni assumono estrema rilevanza se inserite e considerate nel contesto della cosiddetta seconda modernità descritta da Ulrich Beck⁵³ (2000). Secondo il sociologo tedesco, la società contemporanea è attraversata da processi di trasformazione sempre più rapidi, imprevedibili e globali, che producono una condizione permanente di incertezza. Le strutture tradizionali perdono stabilità, mentre le conoscenze diventano rapidamente obsolete. Anche Bauman⁵⁴ (2002), attraverso la metafora della *modernità liquida*, descrive una realtà caratterizzata da precarietà, instabilità e continua trasformazione, nella quale gli individui sono costantemente chiamati a ridefinire sé stessi e le proprie coordinate esistenziali. Il semplice possesso di informazioni o competenze tecniche non risulta più sufficiente e diventa invece fondamentale sviluppare flessibilità cognitiva, capacità di adattamento e pensiero critico.

La crisi contemporanea richiede nuove forme di pensiero. Educare alla complessità significa preparare soggetti capaci di riconoscere l'interdipendenza che lega individui, società e ambiente, sviluppando sensibilità verso le conseguenze relazionali, etiche ed ecologiche delle proprie azioni.

È proprio all'interno di questo quadro teorico che alcune prospettive contemporanee iniziano a interrogarsi criticamente sulle relazioni tra paradigma della separazione, forme di dominio e processi di oggettivazione del vivente. Da tali riflessioni emergeranno approcci capaci di mettere in dialogo crisi ecologica, subordinazione dei corpi e violenza epistemica, aprendo la strada a una lettura ecologico-sistemica delle relazioni di potere.

2.3.4 Verso una lettura ecologico-sistemica delle relazioni di dominio

L'analisi del paradigma ecologico-sistemico e della teoria della complessità apre progressivamente la possibilità di reinterpretare criticamente anche le forme storiche di

⁵³ Ulrich Beck è stato un sociologo tedesco, interprete della modernità contemporanea. Nel volume *La società del rischio* (1986) analizza le trasformazioni prodotte dallo sviluppo scientifico, tecnologico ed economico, evidenziando come le società contemporanee siano sempre più esposte a rischi globali, quali crisi ambientali, instabilità economiche e disuguaglianze sociali. Secondo Beck, tali rischi non possono essere affrontati attraverso approcci settoriali, ma richiedono una maggiore consapevolezza delle interconnessioni che legano individui, società e ambiente.

⁵⁴ Zygmunt Bauman è stato un sociologo e filosofo polacco le cui riflessioni si concentrano sulle trasformazioni della modernità e sulle conseguenze sociali della globalizzazione, dell'individualismo e dell'incertezza.

dominio che attraversano le relazioni sociali, culturali e simboliche. Alcune prospettive contemporanee, per esempio, hanno iniziato a interrogarsi sul legame tra la logica separatrice che giustifica e comporta la crisi ecologica e altre forme di subordinazione, tra cui quelle legate al genere.

Adottando una lettura della realtà di questo tipo, la categoria del dominio risulta essere espressione di un paradigma culturale più ampio, fondato sulla frammentazione, sulla gerarchizzazione e sull'oggettivazione del vivente. La stessa logica che ha trasformato la natura in risorsa disponibile allo sfruttamento tende infatti a ridurre anche i corpi, le relazioni e le soggettività a oggetti di controllo, amministrazione e manipolazione.

Karen Warren⁵⁵ (2000), in merito a ciò, mostra come le differenti forme di oppressione condividano strutture logiche comuni: la legittimazione del dominio si fonda sulla costruzione di differenze gerarchiche che autorizzano il controllo dell'altro percepito come inferiore, passivo o funzionale ai bisogni del soggetto dominante. La violenza epistemica, dunque, precede e sostiene le pratiche materiali di sfruttamento, contribuendo a naturalizzare rapporti di potere storicamente costruiti.

Anche Félix Guattari⁵⁶ evidenzia come la crisi contemporanea possa essere compresa solo nell'interconnessione tra la dimensione ambientale, sociale e mentale (2005). La devastazione degli ecosistemi, il deterioramento delle relazioni sociali e la frammentazione della soggettività appartengono, secondo l'autore, a uno stesso processo di disgregazione prodotto dal paradigma tecnocratico e capitalistico contemporaneo.

Queste prospettive, pur differenti tra loro, condividono come elemento comune la critica alla separazione in quanto principio organizzatore della modernità. L'assunzione di uno sguardo ecologico-sistemico consente di sviluppare una lettura più ampia delle relazioni di potere e di interpretare la crisi ecologica, la subordinazione dei corpi e la violenza come manifestazioni interconnesse di uno stesso modello culturale fondato sul dominio, sull'estrazione e sulla riduzione dell'altro a oggetto.

⁵⁵ Rilevante teorica dell'ecofemminismo, Karen Warren è stata una filosofa statunitense che ha dedicato la propria disamina al rapporto tra etica ambientale, femminismo e giustizia sociale. Le sue opere mostrano come le diverse forme di dominio condividano una comune matrice culturale fondata sulla gerarchia, sulla separazione e sulla svalutazione dell'altro.

⁵⁶ Félix Guattari è stato uno psicoanalista, filosofo e teorico sociale francese, significativo per le sue collaborazioni con Gilles Deleuze e per le sue riflessioni sui processi di soggettivazione, sulle trasformazioni sociali e sull'ecologia.

La complessità invita dunque a riconoscere che le diverse forme di violenza non sono fenomeni isolati, singolari o eccezionali, ma esiti di processi che si alimentano reciprocamente all'interno di strutture storiche, sociali e relazionali.

Questa prospettiva apre la possibilità di interrogare criticamente le matrici culturali che hanno costruito gerarchie, esclusioni e dualismi, rendendo pensabili determinate forme di dominio. È proprio da queste riflessioni che prende forma il contributo dell'ecofemminismo, inteso come prospettiva teorica e politica capace di mettere in relazione crisi ecologica, relazioni di genere, critica epistemologica e trasformazione educativa. Tale prospettiva verrà approfondita in uno dei capitoli successivi, nel quale si analizzeranno più specificamente i parallelismi tra egemonia sulla natura e subordinazione femminile, nonché le possibili implicazioni pedagogiche, etiche e culturali di una visione fondata sull'interdipendenza, sulla reciprocità e sulla responsabilità relazionale.

2.3.5 Verso una pedagogia della relazione

Le riflessioni fin qui sviluppate conducono inevitabilmente a interrogarsi sul ruolo dell'educazione all'interno delle trasformazioni e delle crisi che attraversano il presente. La prospettiva ecologico-sistemica suggerisce la necessità di una pedagogia capace di riconoscere l'interdipendenza che lega individui, contesti sociali, ambiente e sistemi culturali, promuovendo modalità di pensiero in grado di cogliere le connessioni, abitare l'incertezza e comprendere la complessità delle relazioni umane e non umane.

Una pedagogia della relazione implica, inoltre, il riconoscimento della vulnerabilità e della reciproca dipendenza come dimensioni costitutive dell'esperienza umana, all'interno della quale le relazioni rappresentano la condizione stessa attraverso cui si costruiscono identità, significati e possibilità di trasformazione.

Per contrastare le dinamiche di oggettivazione e di riduzione dell'altro che alimentano molte delle forme di violenza contemporanee occorre allora promuovere pratiche educative orientate all'ascolto, al riconoscimento reciproco e alla responsabilità relazionale, insegnando a percepire le conseguenze delle proprie azioni all'interno delle reti di interdipendenza che collegano individui, comunità, ecosistemi e generazioni future. La prospettiva ecologica, dunque, invita a superare una visione antropocentrica e

competitiva dell'esistenza, favorendo invece modelli culturali fondati sulla cooperazione, sulla reciprocità e sulla consapevolezza del limite.

Affrontare la violenza di genere diventa una sfida sistemica che richiede di trasformare la cultura, le istituzioni e le relazioni, cogliendo nelle rotture la possibilità di una rinascita consapevole e condivisa. Se la violenza nasce anche da modalità semplificanti di pensare l'altro e le relazioni, allora la questione pedagogica diventa inevitabile: come educare soggetti capaci di abitare la complessità senza trasformarla in dominio? Come promuovere forme di convivenza fondate sul riconoscimento reciproco, sulla vulnerabilità condivisa e sulla responsabilità verso l'altro?

È proprio in questa direzione che si apre il paragrafo successivo, dedicato all'etica della cura e del rispetto reciproco. Se la complessità ci consente di riconoscere l'interdipendenza che sostiene la vita, l'etica della cura e del rispetto ci permettono di tradurre questa visione in pratiche concrete e coerenti.

Capitolo 3

Cura, libertà e responsabilità: prospettive etiche ed educative

Introduzione

Il presente capitolo intende approfondire le implicazioni etiche ed educative del paradigma ecologico-sistemico e della complessità, interrogando alcune categorie fondamentali per ripensare il modo di abitare le relazioni e il mondo contemporaneo, quali la cura, la libertà, il rispetto e la responsabilità.

In primo luogo, l'attenzione si concentrerà sul tema della cura intesa come postura relazionale capace di contrastare individualismo, indifferenza e violenza.

Successivamente, il capitolo approfondirà il rapporto tra rispetto e libertà attraverso il confronto con le riflessioni di Hannah Arendt, Paulo Freire e Hans Jonas. Il fecondo dialogo teorico consentirà di interrogare criticamente le dinamiche di dominio e le forme di disumanizzazione che attraversano le relazioni sociali e di genere, mettendo in evidenza il ruolo dell'educazione nella costruzione di pratiche emancipative e democratiche.

Infine, la riflessione si estenderà al tema della responsabilità planetaria, mostrando come l'interdipendenza che lega gli esseri umani tra loro e all'ambiente naturale richieda un ripensamento ampio, profondo e radicale dell'agire contemporaneo. La responsabilità verrà qui intesa come capacità di prendersi cura del presente e del futuro, dell'altro umano e del mondo vivente, preparando così il terreno teorico per il successivo approfondimento ecofemminista.

3.1 L'etica della cura e del rispetto reciproco

Il discorso fin qui condotto sulla complessità conduce direttamente alla necessità di reimmaginare le categorie attraverso cui pensiamo e viviamo il nostro *essere nel mondo*. Se i paragrafi precedenti hanno messo in discussione l'immagine dell'essere umano come soggetto autonomo, separato e pienamente padrone della realtà, ora emerge con forza un'altra esigenza: riconoscere che la struttura stessa della nostra esistenza è intessuta di relazioni, dipendenze, correlazioni, vulnerabilità, richieste reciproche di cura. Una concezione dell'agire fondata esclusivamente sulla razionalità strumentale, sul controllo

e sull'autosufficienza individuale risulta sempre più insufficiente e proprio a partire da questa consapevolezza, prende forma il tema della cura come modalità primaria di stare in relazione con l'altro e, prima ancora, con la nostra stessa condizione di esseri umani. Viviamo in un'epoca che ha fatto dell'individualismo la sua cifra distintiva. Le logiche culturali dominanti incoraggiano ciascuno a immaginarsi come entità autonoma, capace di bastare a sé stessa, improntata alla realizzazione personale e alla difesa del proprio spazio privato. Si tratta di un orizzonte che promette libertà illimitata, indipendenza, potere decisionale, autodeterminazione senza vincoli. Tuttavia, questa immagine appare sempre più come una promessa illusoria. Per quanto potente e affascinante, essa non regge alla prova dell'esperienza umana reale, che costantemente contraddice la fantasia dell'autosufficienza (Mortari, 2015).

Non bastiamo a noi stessi: questo è uno dei dati più elementari e, al tempo stesso, più rimossi della nostra esistenza. La nostra identità non è qualcosa che possediamo, ma qualcosa che dobbiamo continuamente cercare, costruire e ricostruire attraverso scelte continue, in un movimento che ci disarmo, ci espone alla contingenza, alla carenza, al bisogno dell'altro. Per dirlo con Heidegger (2021)⁵⁷, siamo *gettati* nel mondo senza una forma già data, senza una definizione compiuta, "la nostra essenza ontologica è un essere nella possibilità" (Mortari, 2015, p. 15). Dobbiamo diventare ciò che siamo senza potervi riuscire da soli, in questo paradosso si radica la nostra vulnerabilità originaria. L'essere umano è costitutivamente esposto, incompiuto, dipendente da ciò che non controlla e da ciò che non coincide con sé.

Proprio perché non autosufficiente, l'esserci è *essere in relazione*: "Noi non siamo semplicemente circondati da esseri e da cose con cui saremmo liberi di decidere se entrare in relazione, ma siamo intimamente relazionali, poiché la matrice morfogenetica dell'essere di ciascuno è data dall'energia vitale che scaturisce dalla rete di relazioni entro il cui spazio ciascuno di noi diviene e che con il suo agire contribuisce a strutturare" (Mortari, 2015, p. 38). La nostra stessa capacità di diventare qualcuno, di maturare, di comprendere e comprenderci, si fonda sulla presenza dell'altro. Questa condizione relazionale non è un'aggiunta alla nostra natura, ma la sua condizione fondativa.

⁵⁷ Nella riflessione di Martin Heidegger assume un ruolo centrale il tema dell'abitare il mondo e del rapporto tra essere umano e realtà. In diversi scritti il filosofo tedesco propone una concezione dell'esistenza fondata sull'appartenenza, sulla cura (*Sorge*) e sulla consapevolezza della relazione che lega l'essere umano al proprio ambiente. Le sue osservazioni hanno influenzato profondamente il pensiero ecologico contemporaneo e le filosofie della responsabilità.

Dipendere da ciò che non siamo, affidarci a ciò che non governiamo, esporci a sguardi, parole, cure e, talvolta, mancanze e abbandoni, ci rende vulnerabili. In altre parole, “se la relazionalità rompe la solitudine dell’esserci e ci mette nelle condizioni di condividere l’esistenza, allo stesso tempo ci rende vulnerabili, poiché siamo sempre sottoposti alle azioni che gli altri enti e gli altri esseri viventi mettono in atto, azioni che possono fornire nutrimento per il nostro essere ma possono essere anche minacciose” (Mortari, 2015, p. 47).

Per questa ragione diventa decisivo imparare ad aver cura dello *stare in relazione*. Se ciascuno è impegnato a vivere la propria esistenza dalla posizione fragile che gli è propria, ciascuno si trova simultaneamente nella situazione di poter ferire o sostenere, ignorare o accompagnare, abbandonare o accogliere l’altro. L’altro che incontriamo in una relazione affettiva, amicale, educativa o sociale, non è mai soltanto un individuo tra gli altri, ma qualcuno che porta con sé questa stessa “debolezza ontologica” (Mortari, 2015, p. 61), questa stessa esposizione costitutiva. Riconoscere questa vulnerabilità condivisa significa assumere un modo diverso di guardare l’altro: non come ostacolo alla propria realizzazione, non come figura da dominare o da tenere a distanza, ma come presenza fragile, come vita affidata anche alle nostre scelte, ai nostri gesti, alle nostre parole.

La relazione di cura nasce proprio qui, dal riconoscimento dell’altro nella sua fragilità e dalla consapevolezza che la nostra stessa vita si svolge in questa trama continua di dipendenze reciproche. Si tratta di una postura fondamentale verso il mondo. Prendersi cura diventa allora il modo in cui rispondiamo alla vulnerabilità dell’altro, ma anche il modo in cui accogliamo la nostra. È un gesto che si radica nel fatto che, ontologicamente, siamo costantemente alla ricerca del bene: del bene per noi, certamente, ma anche del bene che ci lega agli altri e che solo insieme può essere costruito, infatti, “quando si parla dell’essere umano come di un ente mancante, quel che manca non è l’essere, ma le cose di valore che per tutta la vita sono l’oggetto da cercare. L’essere umano è innanzitutto mancante di bene” (Mortari, 2015, p. 96).

Il bene non esiste mai in forma puramente individuale. Un’esistenza costruita esclusivamente in funzione di sé stessi finisce con il contraddirsi, perché ciò che di più prezioso abita la vita umana - il senso, la relazione, la gioia, la speranza - nasce sempre da legami. Per questa ragione la cura di sé non può essere separata dalla cura dell’altro:

ogni gesto rivolto al bene dell'altro ritorna a noi stessi come forma di ampliamento del nostro orizzonte, della nostra umanità.

Eppure, nell'epoca contemporanea, la cura di sé sembra essere progressivamente ridotta a una pratica individualizzata, spesso orientata alla performance, all'ottimizzazione e alla valorizzazione estetica del sé. In questo slittamento semantico e culturale si riflette l'influenza dei modelli neoliberali, che tendono a reinterpretare l'individuo come progetto da migliorare continuamente, responsabile in modo esclusivo del proprio successo o fallimento (Foucault⁵⁸, 2005; Han⁵⁹, 2012). La cura perde così la sua dimensione etica e relazionale per trasformarsi in un dispositivo di auto-controllo e auto-valorizzazione.

Questa dinamica risulta ulteriormente amplificata dal ruolo dei social media, che contribuiscono a costruire e diffondere modelli di soggettività fondati sull'esposizione, sulla comparazione e sulla ricerca di riconoscimento. Come evidenzia Turkle⁶⁰ (2019), gli ambienti digitali rischiano di produrre forme di connessione che, pur moltiplicando le interazioni, indeboliscono la profondità delle relazioni, favorendo una percezione dell'identità sempre più legata allo sguardo dell'altro e alla sua approvazione. In questo contesto, la cura di sé può facilmente scivolare verso una logica performativa, in cui il valore personale viene misurato attraverso visibilità, consenso e adesione a standard esterni.

La scelta egoistica di non prendersi cura, o di intendere la cura come mera soddisfazione dei propri bisogni, appare allora come un impoverimento, una sottrazione di senso, un restringimento della vita su sé stessa. Questa lettura trova un'interessante convergenza nelle riflessioni di Umberto Galimberti⁶¹ sulla condizione contemporanea. Secondo il

⁵⁸ Filosofo, storico delle idee e teorico sociale francese, Michel Foucault ha dedicato le proprie ricerche allo studio dei rapporti tra sapere, potere e processi di costruzione dell'identità. Nelle sue opere il potere viene definito come una rete diffusa di relazioni che attraversa la società e contribuisce a modellare comportamenti, corpi e soggettività.

⁵⁹ Byung-Chul Han, filosofo e saggista contemporaneo di origine sudcoreana, analizza criticamente le trasformazioni culturali e sociali della modernità avanzata. Al centro della sua riflessione si trova il concetto di *società della prestazione*, una forma di organizzazione sociale nella quale gli individui non sono più principalmente soggetti a costrizioni esterne, ma tendono ad autoimporsi continui obiettivi di efficienza, successo e produttività. Secondo Han, questa dinamica produce nuove forme di stanchezza, isolamento e fragilità relazionale.

⁶⁰ Le riflessioni di Sherry Turkle, psicologa e sociologa, si concentrano sugli effetti che le tecnologie digitali producono sulla comunicazione e sulla vita relazionale. Attraverso il concetto di *solitudine connessa*, sviluppato in *Alone Together* (2011), la studiosa evidenzia come l'iperconnessione digitale possa ridurre gli spazi di ascolto, dialogo e presenza reciproca, favorendo relazioni più superficiali e frammentate.

⁶¹ Filosofo, psicoanalista e saggista italiano, Umberto Galimberti ha dedicato le proprie riflessioni all'analisi delle trasformazioni culturali della società contemporanea, con particolare attenzione al rapporto tra tecnica, educazione e condizione umana. Secondo Galimberti, la progressiva affermazione della razionalità tecnico-

filosofo, una delle principali criticità delle società occidentali consiste nella progressiva perdita di senso che accompagna l'affermazione di modelli culturali centrati sull'efficienza, sulla prestazione e sull'autorealizzazione individuale. In un contesto dominato dalla logica tecnica e dalla ricerca della performance, il soggetto rischia di sperimentare forme diffuse di disorientamento esistenziale, poiché viene meno la dimensione relazionale e simbolica attraverso cui la vita acquista significato. La cura dell'altro, in questa prospettiva, non rappresenta soltanto un dovere morale, ma una possibilità di contrastare quella frammentazione dell'esperienza umana che caratterizza la contemporaneità, restituendo centralità al legame, alla reciprocità e alla costruzione condivisa di senso (Galimberti, 2007). Al contrario, è nella tensione verso l'altro, nella responsabilità condivisa e nella costruzione di legami significativi che la cura ritrova il suo significato più profondo e pienamente umano.

Offrire cura significa innanzitutto donare tempo, e questa semplice constatazione rivela immediatamente la profondità dell'atto del prendersi cura. Il tempo, infatti, non è una risorsa neutra: è la sostanza stessa della vita, è il modo stesso in cui l'essere umano sceglie di esistere e dare senso al proprio mondo (Bergson⁶², 2002; Heidegger, 2021). Dedicare tempo all'altro significa, dunque, offrirgli una parte della propria vita, renderlo partecipe dello spazio più prezioso e più limitato che possediamo. È un gesto di straordinaria generosità, perché implica la sospensione dell'urgenza di sé, dell'autosufficienza illusoria, e l'apertura verso la presenza dell'altro come valore. Mortari (2015) riassume così il concetto sopradescritto: “avere cura è dare tempo, e poiché il tempo è vita dare tempo è generosità” (p. 143).

Pertanto, questo dono non è mai una perdita. Quando ci prendiamo cura dell'altro, quando ci fermiamo, ascoltiamo, accogliamo, accompagniamo, non stiamo sottraendo qualcosa a noi stessi, stiamo piuttosto ampliando il significato della nostra esistenza. Non è da vedere come una sottrazione di tempo, ma come un guadagno di senso. Al contrario, la scelta di risparmiare tempo per sé, rifugiandosi nell'indifferenza o nell'egoismo, produce un

scientifica rischia di impoverire la dimensione simbolica ed emotiva dell'esistenza, generando una crisi di senso che incide profondamente sulla costruzione dell'identità e delle relazioni.

⁶² Henri Bergson è stato un filosofo francese tra i più influenti del Novecento, noto per le sue riflessioni sul tempo, sulla coscienza e sull'evoluzione della vita. In opere come *L'evoluzione creatrice* (2002) critica le interpretazioni meccanicistiche e deterministiche della realtà, sostenendo che la vita sia caratterizzata da creatività, imprevedibilità e continuo divenire. Attraverso il concetto di *slancio vitale* (*élan vital*), Bergson descrive l'evoluzione come un processo aperto e dinamico, non riducibile a semplici meccanismi causali.

“consumo entropico” (Mortari, 2015, p. 151): la vita si restringe, si impoverisce, si svuota. Le relazioni si assottigliano, il mondo si fa più stretto e, alla fine, più ostile. La *cura*, allora, non è soltanto una *responsabilità etica*: è una *forma di intelligenza dell'esistenza*, un modo per sottrarre la nostra vita alla dispersione e alla sterilità.

Agire con cura significa assumere la responsabilità che ci lega all'altro. Responsabilità non come peso, ma come riconoscimento del fatto che le nostre azioni hanno conseguenze sulla vita di chi ci è vicino, e che ciò che facciamo o non facciamo può contribuire al suo fiorire o al suo smarrimento. Significa relazionarsi con attenzione sincera, con sensibilità, con rispetto, dove “avere rispetto significa consentire all'altro di esserci a partire da sé e secondo il suo modo di essere” (Mortari, 2015, p. 158). Avere cura dell'altro da sé significa avvicinarsi con delicatezza, come ci si avvicina a qualcosa di prezioso, sapendo che ogni vita porta in sé una dimensione di sacralità. La *sacralità* dell'esistenza stessa, della fragilità condivisa, del valore irripetibile di ogni vita.

Per poter agire in questo modo, però, non basta la buona volontà. La cura richiede qualità interiori che vanno radicate, coltivate, esercitate. *Empatia*, innanzitutto: la capacità di mettersi in ascolto dell'altro, di immaginare il suo vissuto, di accogliere il suo sentire. Ma anche *compassione*, intesa come partecipazione autentica alla sofferenza dell'altro e non, invece, come atteggiamento moralistico. “Essere empaticamente presenti comporta entrare in uno stato di risonanza emotiva con l'altro, quella risonanza che mette l'altro nella condizione di sentirsi sentito” (Carse, 2006, cit. in Mortari 2015, p. 195).

È qui che diventa decisivo ciò che Carol Gilligan⁶³, psicologa e filosofa statunitense, chiama *etica della cura*, sviluppata nel suo libro *In a Different Voice* (1982). Con questo termine, Gilligan indica un orientamento etico radicato nel sentire relazionale, che considera sensibilità e responsabilità come elementi fondamentali della vita morale. Questa prospettiva si contrappone, senza escluderla, all'etica della giustizia, che privilegia l'universalità delle norme e l'imparzialità dei principi. “Thus the logic underlying an ethic of care is a psychological logic of relationships, which contrasts with the formal logic of fairness that informs the justice approach” (Gilligan, 1982, p. 73). Le due prospettive non sono alternative, ma complementari: mentre l'etica della giustizia ci

⁶³ Con *In a Different Voice* (1982), Carol Gilligan introduce una concezione dello sviluppo morale che valorizza la dimensione relazionale dell'esistenza umana. Secondo la psicologa, filosofa ed eticista statunitense, il giudizio etico non si fonda esclusivamente sull'applicazione di regole universali, ma anche sulla capacità di riconoscere la vulnerabilità dell'altro e di assumersi responsabilità all'interno delle relazioni.

insegna a trattare tutti secondo criteri equi e oggettivi, l'etica della cura ci invita a riconoscere la specificità delle situazioni, la singolarità delle vite, la concretezza delle relazioni. La prima costruisce un quadro normativo, la seconda ci insegna a viverlo con umanità.

Questa centralità della cura, tuttavia, non può essere affidata esclusivamente a disposizioni individuali, in quanto si tratta anche di una questione intrinsecamente politica. In proposito, Tronto⁶⁴ (1993) evidenzia come le società siano strutturate anche in base a come distribuiscono responsabilità, tempi e riconoscimento della cura, mettendo in luce le disuguaglianze che attraversano tali pratiche, spesso invisibilizzate o svalutate. Educare alla cura significa allora anche interrogare criticamente le strutture sociali e culturali che ne condizionano l'esercizio, riconoscendo che la qualità delle relazioni dipende non solo dalle intenzioni individuali, ma anche dai contesti in cui esse prendono forma. La cura deve diventare parte integrante dei nostri percorsi formativi, del nostro modo di educare ed educarci. Se la vulnerabilità è costitutiva dell'umano, allora l'educazione non può evitare di occuparsi del modo in cui affrontiamo questa vulnerabilità, del modo in cui costruiamo relazioni significative, del modo in cui esercitiamo responsabilità reciproca. Per questo è necessario porre al centro dell'educazione lo sviluppo di empatia, compassione e cura, non come attività secondaria ed estemporanea, ma come dimensione fondamentale della formazione umana (Contini, 2020)⁶⁵.

La scuola, in particolare, ha un ruolo decisivo in questo processo. In un universo scolastico spesso dominato da logiche di efficienza, standardizzazione, produttività e valutazione, la cura rischia di diventare qualcosa di marginale. Eppure, l'esperienza educativa più significativa non deriva soltanto da programmi curati o da curricula ben organizzati, ma dalla presenza autentica degli insegnanti, dalla loro capacità di ascoltare

⁶⁴ Politologa e filosofa statunitense, Joan Tronto è considerata una delle principali esponenti dell'etica della cura contemporanea. Nel volume *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care* (1993) amplia la prospettiva inaugurata da Carol Gilligan, sostenendo che la cura non costituisce soltanto una disposizione privata o una virtù individuale, ma una pratica sociale e politica essenziale per il mantenimento della vita e della convivenza democratica. Secondo Tronto, una società giusta deve riconoscere il valore della cura e distribuire in modo più equo le responsabilità che essa comporta.

⁶⁵ Al centro della riflessione pedagogica di Mariagrazia Contini vi è l'idea che educare significhi accompagnare le persone ad affrontare la complessità, l'incertezza e la vulnerabilità che caratterizzano l'esistenza umana. Le sue opere sottolineano l'importanza di sviluppare sensibilità emotiva, capacità di cura e apertura all'altro, riconoscendo nelle relazioni educative uno spazio privilegiato per la costruzione dell'identità e della responsabilità reciproca.

e di generare fiducia. Come ricorda Noddings⁶⁶ (2013): “What I must do is to be totally and nonselectively present to the student-to each student-as he addresses me” (p. 180). La cura, in ambito educativo, si manifesta nel riconoscere l’altro come soggetto, nel valorizzare la sua esperienza, nel rispondere ai suoi bisogni cognitivi ed emotivi. Un curriculum che valorizzi l’etica della cura non può limitarsi a una serie di materie organizzate in modo astratto e neutro: deve attingere alle esperienze umane, intrecciarle, mostrarne la complessità. Come sottolinea Nel Noddings, filosofa e pedagoga statunitense nota per i suoi studi sull’educazione alla cura, ogni disciplina dovrebbe essere “laid out along the entire range of human experience so that students may make multiple and potentially meaningful contacts with it” (2013, p. 191). Proseguendo con la critica alla tradizionale strutturazione del curriculum, Noddings nel suo testo *Caring: a feminine approach to ethics and moral education* (2013), osserva come l’impianto educativo consueto sia modellato secondo una logica maschile, volta a separare il bambino dal mondo delle relazioni e a proiettarlo in una realtà oggettivata e frammentata. Scrive, infatti:

Traditional curriculum is a masculine project, designed to detach the child from the world of relation and project him, as object, into a thoroughly objectified world. [...] An alternative feminine approach allows the child to remain in relation and also to grow intellectually. So many of the practices embedded in the masculine curriculum masquerade as essential to the maintenance of standards. I suggest that they accomplish quite a different purpose: the systematic dehumanization of both female and male children through the loss of the feminine (Noddings, 2013, p. 192-193).

Alla luce di questa critica, diventa evidente che il curriculum deve liberarsi dalla rigidità dei modelli conoscitivi tradizionali, spesso orientati al distacco, alla competizione e a un’idea di oggettività che neutralizza il vissuto. Ciò richiede una scuola capace di lasciarsi permeare dall’*ethos della cura*, promuovendo pratiche relazionali che generino fiducia, dialogo e corresponsabilità. Una scuola che riconosca la vulnerabilità costitutiva

⁶⁶ Filosofa ed educatrice statunitense, Nel Noddings è da considerare come una delle principali teoriche dell’etica della cura in ambito educativo. Nel volume *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (1984) sostiene che la relazione di cura costituisca il fondamento dell’esperienza morale e del processo educativo. Secondo Noddings, educare significa costruire relazioni caratterizzate da attenzione, ascolto e responsabilità reciproca, nelle quali l’altro venga riconosciuto nella sua unicità e vulnerabilità.

dell'essere umano non come un difetto da correggere, ma come una condizione da accogliere e comprendere. Quando la scuola si configura come una rete educativa fondata sulla cura reciproca, l'apprendimento smette di essere un processo meccanico per diventare un'esperienza profondamente umana. In un contesto così orientato, il benessere degli studenti non è percepito come un fattore secondario, ma come la condizione stessa che rende possibile un apprendimento significativo. La fiducia diventa la struttura portante che rende lo spazio educativo un luogo in cui ciascuno può esistere senza paura, senza dover mascherare le proprie fragilità, senza doversi difendere da sguardi giudicanti che irrigidiscono il pensiero e inibiscono la curiosità. La cura, intesa come responsabilità di creare condizioni di fioritura, trasforma la scuola da spazio di trasmissione a spazio di relazione, e quindi di trasformazione (Contini, 2020).

In quest'ottica, l'insegnante non è soltanto colui che istruisce, ma colui che accoglie e accompagna. È presente, non nel senso della semplice vigilanza, ma nella capacità di vedere e ascoltare gli studenti, di intuire quando è necessario un sostegno, un incoraggiamento, una parola che orienta. La presenza educativa è un atto di cura: non può essere delegata, non può essere automatizzata, non può essere compressa nei tempi rigidi di un programma. Essa si manifesta nella qualità dell'attenzione, nella disponibilità ad aprire un varco nel proprio tempo per far spazio alla vita dell'altro. È in questi gesti che l'educazione si radica, ed è attraverso di essi che si costruisce quella rete di relazioni che sostiene la crescita personale.

Ripensare l'istituzione scolastica in quest'ottica significa anche riconoscere che il processo educativo non è riducibile alla dimensione cognitiva. L'apprendimento coinvolge l'essere nella sua interezza, e la cura permette esattamente questo: una formazione integrale, capace di abbracciare la complessità emotiva, relazionale e valoriale degli studenti. Ciò implica la necessità di superare modelli educativi centrati esclusivamente sulla performance, sull'efficienza, sui risultati misurabili, perché essi producono un clima che ostacola l'autenticità dei rapporti e alimenta forme sottili di violenza simbolica. La logica della fretta, dell'accumulo e del rendimento non lasciano spazio all'ascolto, e senza ascolto non c'è relazione, non c'è responsabilità, non c'è cura (Contini, 2020).

Una critica analoga viene sviluppata da Galimberti (2007), il quale osserva come i sistemi educativi contemporanei siano sempre più orientati alla trasmissione di competenze

funzionali all'inserimento nel sistema economico e produttivo, trascurando la dimensione emotiva ed esistenziale della formazione. In un simile contesto, la scuola rischia di preparare individui tecnicamente competenti ma privi degli strumenti necessari per attribuire significato alla propria esperienza e per comprendere il valore delle relazioni. Recuperare la centralità della cura e dell'educazione emotiva significa allora restituire alla scuola il compito di formare non soltanto professionisti o lavoratori, ma persone capaci di abitare consapevolmente il proprio tempo e le proprie relazioni.

Riconoscere la *vulnerabilità* come condizione costitutiva dell'umano significa anche riconoscere che nessuno cresce da solo. Ogni percorso di maturazione è sostenuto da incontri, da mani tese, da presenze non giudicanti. La cura è un bisogno fondamentale, accoglierla significa restituire dignità all'esperienza umana del *limite*, permettere che la fragilità non si trasformi in vergogna, ma diventi luogo di incontro. Significa anche riconoscere che la vita psichica non si nutre di prestazioni, ma di significati, di gesti di bene, di relazioni che rendono possibile un radicamento interiore. L'etica della cura, così intesa, non è dunque una semplice teoria morale, ma un principio organizzatore della vita comune. Ci invita a ripensare il modo in cui viviamo, comunichiamo, costruiamo istituzioni, prendiamo decisioni. Ci chiede di orientare lo sguardo verso ciò che sostiene, protegge, custodisce. Ci ricorda che il bene non è mai un fatto individuale, perché la nostra esistenza è intessuta di legami, ma è un bene che cresce solo nella reciprocità. L'etica della cura è un pensare e agire che non separa il sé dall'altro, perché sa che la vita fiorisce nelle intersezioni, e appassisce nell'isolamento (Contini, 2020; Mortari, 2015).

Ed è proprio questa visione che permette di comprendere in modo più approfondito il tema della violenza di genere. Una società che non coltiva la cura come valore strutturale produce inevitabilmente contesti in cui le relazioni si deformano, si irrigidiscono, perdono la loro qualità umana. La mancanza di cura genera spazi in cui la vulnerabilità dell'altro non viene accolta, ma sfruttata. La separazione dei diversi aspetti del fenomeno, quelli culturali, interpersonali, simbolici o istituzionali, impedisce di vedere la rete di significati che la violenza produce e da cui trae forza. Un pensiero orientato alla cura, invece, offre la possibilità di ricomporre questa frammentazione: significa imparare a leggere le relazioni non come luoghi di possesso, ma come spazi di reciprocità, dove la responsabilità verso l'altro diventa fondamento e non vincolo.

Educare alla cura, allora, significa educare al rispetto profondo dell'altro come presenza che condivide la nostra stessa condizione umana: fragile, esposta, bisognosa di riconoscimento. La cura diventa, così, una risposta possibile, concreta e radicale all'indifferenza e alla violenza. Dove c'è cura non può esserci dominio; dove c'è responsabilità non può esserci annullamento; dove c'è attenzione non può esserci sopraffazione. Ecco perché la cura non è soltanto un tema educativo, ma un progetto etico e sociale, un modo di riorientare lo sguardo sul mondo.

L'etica della cura funge da fondamento epistemologico per le riflessioni che seguiranno sul rispetto e sulla libertà, offrendo le premesse indispensabili per comprenderne la profondità: solo quando riconosciamo l'altro nella sua vulnerabilità e nel suo valore, possiamo costruire relazioni in cui il rispetto non sia forma, ma sostanza; in cui la libertà non sia intesa come isolamento, ma come possibilità condivisa; in cui la responsabilità verso l'altro diventi fondamento dell'agire.

3.2 Rispetto e libertà: prospettive filosofiche e pedagogiche in dialogo

Il percorso sviluppato nei paragrafi precedenti ha messo in luce come la condizione umana contemporanea sia attraversata da una complessità strutturale che investe le relazioni, i sistemi sociali, le istituzioni educative e le forme della convivenza. In particolare, l'analisi dell'etica della cura ha mostrato come l'essere umano sia costitutivamente relazionale, vulnerabile e dipendente dall'altro e come la qualità dello stare in relazione rappresenti un nodo decisivo per la costruzione di contesti di senso, di riconoscimento e di rispetto reciproco.

Tuttavia, il riconoscimento della relazionalità e della vulnerabilità non è di per sé sufficiente a garantire relazioni fondate sulla reciprocità e sul rispetto. Le relazioni umane, infatti, si configurano spesso come spazi ambivalenti, nei quali la possibilità dell'incontro e dell'apertura convive con il rischio del conflitto, dell'esclusione e della negazione dell'altro. È proprio in questa tensione tra la dimensione costitutivamente relazionale dell'umano e le forme concrete che essa assume nella storia che emerge il problema della libertà.

Interrogare il significato della libertà diventa allora un passaggio imprescindibile per comprendere se e come le relazioni possano trasformarsi in luoghi di riconoscimento, piuttosto che di dominio. Per chiarire questo tema, è necessario tornare a interrogare la

libertà non come semplice attributo individuale o come principio astratto, ma come dimensione costitutiva dell'esistenza umana e dello stare insieme nel mondo.

In questo quadro teorico, si è scelto di mettere in dialogo i contributi di Hannah Arendt⁶⁷, Paulo Freire⁶⁸ e Hans Jonas⁶⁹, le cui riflessioni, pur sviluppandosi in contesti storici, culturali e disciplinari differenti, risultano particolarmente coerenti con le premesse del presente lavoro. Arendt consente di ripensare la libertà come esperienza originariamente relazionale e politica, inscritta nello spazio dell'azione e della pluralità; Freire offre una chiave pedagogica capace di illuminare i processi di disumanizzazione e le possibilità di emancipazione⁷⁰ attraverso pratiche educative critiche e dialogiche; Jonas, infine, amplia ulteriormente l'orizzonte introducendo la categoria della responsabilità in relazione alla portata inedita dell'agire umano nell'epoca contemporanea. L'intreccio di queste prospettive permette di articolare una riflessione che connette dimensione etica, educativa

⁶⁷ Filosofa e teorica politica tedesca di origine ebraica, Hannah Arendt visse direttamente le conseguenze dell'ascesa del nazismo, esperienza che segnò profondamente la sua riflessione filosofica e politica. Dopo gli studi fu costretta a lasciare la Germania nel 1933 e, dopo un periodo di esilio in Francia, si trasferì negli Stati Uniti. Le sue opere affrontano temi quali il totalitarismo, la libertà, la responsabilità e la condizione umana. In testi come *Le origini del totalitarismo* (1951), *Vita activa* (1958) e *La banalità del male* (1963), Arendt evidenzia l'importanza del pensiero critico, del giudizio e della responsabilità personale nella costruzione della convivenza democratica. Le sue riflessioni continuano a rappresentare un punto di riferimento fondamentale per gli studi sull'educazione civica, sulla cittadinanza e sulla responsabilità etica.

⁶⁸ Paulo Freire, pedagogista e filosofo brasiliano, è uno dei maggiori teorici della pedagogia critica del Novecento. Cresciuto in un contesto caratterizzato da profonde disuguaglianze sociali e dalla povertà, maturò fin da giovane una particolare attenzione verso i processi di esclusione e marginalizzazione. Dopo gli studi in giurisprudenza e filosofia del linguaggio, si dedicò all'alfabetizzazione degli adulti e all'educazione popolare. A seguito del colpo di Stato militare del 1964 fu incarcerato ed esiliato, esperienza che contribuì a rafforzare la sua convinzione che l'educazione dovesse essere uno strumento di emancipazione e trasformazione sociale. Nel celebre volume *Pedagogia degli oppressi* (1970) critica il modello educativo trasmissivo proponendo invece una pedagogia dialogica fondata sulla partecipazione, sulla coscientizzazione e sul riconoscimento reciproco.

⁶⁹ Filosofo tedesco di origine ebraica, Hans Jonas fu costretto a lasciare la Germania nel 1933 per l'avvento del nazismo; dopo aver combattuto nelle forze alleate durante la Seconda guerra mondiale e aver vissuto in Palestina e successivamente in Nord America, sviluppò una riflessione originale sui rapporti tra etica, tecnica e responsabilità. Profondamente segnato dalle tragedie del Novecento e dalle nuove possibilità di intervento offerte dalla tecnologia moderna, elaborò il celebre *principio responsabilità*, secondo cui l'agire umano deve tenere conto delle conseguenze a lungo termine delle proprie azioni sulla vita futura e sull'ambiente. Nel volume *Il principio responsabilità* (1979) sostiene la necessità di un'etica orientata alla tutela delle generazioni future e alla salvaguardia della biosfera, contribuendo in modo decisivo allo sviluppo dell'etica ambientale contemporanea.

⁷⁰ Il concetto di emancipazione attraversa ambiti disciplinari diversi - dalla filosofia politica alla sociologia - assumendo significati plurali. Esso è spesso legato all'idea di autonomia e uscita da condizioni di minorità, come nella riflessione di Immanuel Kant; in autori come Karl Marx viene poi interpretato come processo storico e collettivo di liberazione da strutture di dominio. In ambito pedagogico, l'emancipazione indica un processo di presa di coscienza e trasformazione che coinvolge simultaneamente dimensione individuale e collettiva. Nel pensiero di Paulo Freire, nello specifico, essa si configura come un percorso dialogico e relazionale, attraverso il quale i soggetti acquisiscono consapevolezza della propria condizione storica e sviluppano la capacità di agire criticamente per trasformarla.

e sociale, offrendo strumenti interpretativi particolarmente significativi per comprendere e contrastare le dinamiche della violenza, e in particolare della violenza di genere.

Il pensiero di Hannah Arendt si sviluppa a partire dalla riflessione sulle trasformazioni politiche del Novecento e sui totalitarismi, elementi che la conducono a interrogare in profondità il rapporto tra azione, libertà⁷¹ e responsabilità nello spazio pubblico.

In *Vita activa* (2017), Arendt, filosofa e teorica politica tedesca naturalizzata statunitense, colloca la libertà non nel dominio dell'interiorità o del pensiero astratto, ma nello spazio concreto delle relazioni tra gli esseri umani, là dove si danno l'azione e la parola. La libertà assume, così, una valenza al tempo stesso ontologica e politica: essa non è una proprietà individuale né un diritto puramente formale, ma una condizione che si realizza solo nella presenza degli altri, nello spazio comune del mondo. Come osserva Arendt, “vivere una vita interamente privata significa prima di tutto essere privati delle cose essenziali a una vita autenticamente umana” (2017, p. 87).

Alla base di questa concezione vi è il riconoscimento della pluralità come cifra fondamentale dell'umano. Gli esseri umani condividono una medesima condizione di esistenza, ma nessuno è identico a un altro: è proprio questa compresenza di uguaglianza e differenza a rendere possibile l'azione e il discorso, e dunque la libertà. L'essere umano non esiste mai in isolamento, ma è costitutivamente *con altri*; senza la presenza altrui non vi è possibilità di manifestare la propria unicità né di dare inizio a qualcosa di nuovo. La libertà non coincide, quindi, con l'autosufficienza, ma con l'esposizione reciproca, con il rischio dell'incontro e della relazione. L'azione umana, inoltre, è intrinsecamente imprevedibile: ogni gesto e ogni parola, una volta immessi nel mondo, entrano in una rete di relazioni che ne moltiplica gli effetti in modi non pienamente controllabili. Come scrive Arendt, “un solo atto, e qualche volta una sola parola, basta a mutare ogni costellazione di atti e parole” (2017, p. 209). Questa imprevedibilità non rappresenta un limite da

⁷¹ Il concetto di libertà costituisce uno dei nuclei più articolati e dibattuti dell'intera storia del pensiero filosofico, assumendo configurazioni differenti a seconda dei contesti teorici e delle epoche. Dalla libertà come autodeterminazione razionale in Immanuel Kant, alla libertà come realizzazione dello Spirito in Georg Wilhelm Friedrich Hegel, fino alla concezione esistenziale di libertà come condizione originaria e spesso drammatica dell'esistenza in Jean-Paul Sartre, il tema ha conosciuto sviluppi molteplici. Accanto a queste prospettive, si collocano riflessioni che ne mettono in luce la dimensione interiore e spirituale, come nel pensiero di María Zambrano, o la sua dimensione politica e relazionale, come in Hannah Arendt. Ai fini del presente lavoro, si è scelto di fare riferimento in particolare alla prospettiva arendtiana, poiché essa consente di comprendere la libertà non come proprietà individuale o stato interiore, ma come esperienza che si realizza nello spazio condiviso delle relazioni umane, risultando particolarmente feconda per l'analisi delle dinamiche educative, sociali e di genere qui considerate.

eliminare, ma la condizione stessa della libertà; essa rivela al contempo la fragilità dell'agire umano e la responsabilità che ne deriva. Agire significa sempre esporsi, accettare di non dominare le conseguenze delle proprie azioni e riconoscere la propria vulnerabilità e quella altrui.

Se la libertà, come mostra Arendt, si dà originariamente nello spazio relazionale, occorre tuttavia riconoscere che tale spazio non si configura sempre come luogo di reciprocità e apertura. L'esperienza storica e sociale mostra come le relazioni umane siano spesso attraversate da logiche di dominio, di sopraffazione e di asimmetria di potere, che ne compromettono il carattere liberante. È in questo scarto tra la possibilità etica della relazione e la sua frequente degenerazione che si colloca il tema dell'oppressione.

La riflessione di Paulo Freire⁷², pedagogista brasiliano, offre strumenti concettuali particolarmente fecondi per comprendere questa dinamica, in quanto sviluppa il proprio pensiero a partire dall'esperienza concreta delle disuguaglianze sociali e dell'analfabetismo in Brasile. Il suo lavoro educativo con le classi popolari segna profondamente la sua riflessione, portandolo a concepire l'educazione come pratica di liberazione e presa di coscienza critica.

Nella *Pedagogia degli oppressi* (2011), Paulo Freire interpreta la realtà sociale come uno spazio attraversato da relazioni che possono negare o favorire il pieno sviluppo dell'umano. Al centro della sua riflessione vi è l'idea che l'essere umano sia ontologicamente orientato all'umanizzazione, intesa come tensione costante a *essere di più*, a realizzarsi pienamente nella propria esistenza in relazione con gli altri. Come osserva lo stesso autore, l'umanizzazione "ci sembra costituire la vocazione dell'uomo", mentre la disumanizzazione si manifesta come "una distorsione della vocazione ad essere di più" (Freire, 2011, p. 28). L'oppressione non è soltanto una questione di rapporti di forza o di dominio, ma riguarda più profondamente il mancato riconoscimento dell'altro come soggetto umano. Essa si configura come una condizione in cui ad alcuni viene negata la possibilità di essere protagonisti della propria esistenza, di nominare il mondo, di partecipare attivamente alla costruzione del significato della propria vita. In questo senso, l'oppressione rappresenta una forma radicale di *violenza antropologica*, poiché impedisce il dispiegarsi di quella vocazione all'*essere di più* che definisce l'umano;

⁷² La prospettiva pedagogica freiriana risulta particolarmente rilevante per il presente lavoro, poiché consente di leggere i processi di oppressione come dinamiche sociali che incidono sulla possibilità stessa di riconoscersi, di essere riconosciuti come soggetti.

infatti, “la situazione [...] in cui alcuni uomini proibiscono ad altri di essere i soggetti della loro propria ricerca, è una situazione di violenza” (Freire, 2011, p. 75).

Un elemento centrale del pensiero freiriano (2011), particolarmente rilevante per una lettura pedagogica della violenza di genere, è l’idea che l’oppressione non danneggi esclusivamente gli oppressi, ma coinvolga anche gli oppressori. Questi ultimi, pur esercitando il dominio, risultano a loro volta intrappolati in una logica disumanizzante che impoverisce la loro stessa esperienza umana. Traslando questa riflessione sul piano delle relazioni di genere, diventa possibile riconoscere come l’impianto maschilista non produca conseguenze negative soltanto per le donne, ma contribuisca a modellare identità maschili rigide, fondate sul controllo, sulla forza e sulla negazione della vulnerabilità, generando forme di alienazione e di sofferenza anche negli uomini.

Se l’oppressione rappresenta la negazione storica della libertà, la liberazione non può che configurarsi come un processo etico e pedagogico. Freire (2011) sottolinea come la liberazione non possa essere concessa dall’alto, né delegata a un soggetto esterno, ma debba essere intrapresa dagli oppressi stessi, in un cammino che riguarda al tempo stesso la propria emancipazione e quella degli oppressori. Tale processo non è mai automatico né privo di ambiguità, poiché l’oppressione tende a inscrivere nelle coscienze, producendo interiorizzazione della dominazione. In tal senso, si osserva come gli oppressi possano talvolta riprodurre le stesse logiche oppressive nei confronti dei propri pari, dando luogo a forme di violenza orizzontale. Questo meccanismo risulta particolarmente illuminante anche per comprendere come, in alcuni contesti, le stesse donne possano interiorizzare modelli culturali maschilisti e contribuire, talvolta inconsapevolmente, alla loro riproduzione.

In questo quadro, la lotta per la trasformazione del mondo assume, nel pensiero freiriano, una connotazione profondamente etica, in cui l’educazione assume un ruolo decisivo. Essa non è mossa dall’odio o dalla vendetta, ma si configura come “un atto di amore” (Freire, 2011, p. 30), di coraggio e di generosità. L’amore non è, dunque, un sentimento astratto, bensì una forza politica e pedagogica che rende possibile la liberazione, poiché implica il riconoscimento dell’altro come essere umano e la fiducia nella sua capacità di cambiare. Questo aspetto appare particolarmente rilevante in relazione alla violenza di genere, poiché invita a superare logiche di contrapposizione sterile per promuovere percorsi di trasformazione fondati sul dialogo critico e sulla corresponsabilità.

Il dialogo rappresenta, infatti, uno dei pilastri dell'educazione intesa come "pratica di libertà" (Freire, 2011, p. 27), uno strumento che permette di immaginare alternative possibili. È necessario compiere una distinzione radicale tra un'*educazione depositaria*, che riduce l'educando a contenitore passivo di saperi trasmessi dall'educatore, e un'*educazione problematizzante*, fondata sulla ricerca, sulla riflessione critica e sulla partecipazione attiva. *L'educazione depositaria*, frammentata e priva di creatività, contribuisce a mantenere l'ordine oppressivo, generando una cultura del silenzio e rafforzando la passività dei soggetti. Essa rispecchia una visione "necrofila" (Freire, 2011, p. 65) dell'educazione, orientata al controllo e alla conservazione, piuttosto che alla vita e alla trasformazione.

Al contrario, *l'educazione problematizzante* si configura come un processo intenzionale e liberatore, che attraverso il dialogo e la riflessione critica consente ai soggetti di prendere coscienza della propria condizione storica e di agire per trasformarla. In questa direzione, la *coscientizzazione* non è un mero atto cognitivo, ma un movimento esistenziale che intreccia pensiero e azione, conoscenza e responsabilità (Freire, 2011). Applicata al tema della violenza di genere, questa prospettiva pedagogica invita a superare approcci meramente informativi o normativi, per promuovere percorsi educativi capaci di interrogare criticamente i modelli culturali, i linguaggi e le pratiche che sostengono la disuguaglianza.

L'azione dialogica e culturale, infine, rappresenta la via privilegiata per la liberazione. Essa si fonda sulla collaborazione, sulla solidarietà e sulla fiducia negli esseri umani, nella convinzione che sia possibile la "creazione di un mondo dove sia meno difficile amare" (Freire, 2011, p. 184). In continuità con questa visione, il rispetto non si riduce a una norma esteriore, ma diventa una pratica relazionale che riconosce l'altro come soggetto libero e degno, aprendo lo spazio per una libertà condivisa e responsabile.

È in questo orizzonte che il tema del rispetto acquista una rilevanza centrale. Per Arendt (2017) il rispetto consiste in "un riguardo per la persona dalla distanza che lo spazio del mondo mette tra di noi" (p. 260), indipendentemente dalle sue qualità o dal nostro giudizio nei suoi confronti. Esso, quindi, non nasce dall'intimità o dall'affetto, ma dal riconoscimento dell'altro come essere umano che condivide la nostra stessa condizione di finitezza e di esposizione al mondo. È un atteggiamento che si fonda sulla distanza,

non sulla fusione: rispettare l'altro significa fare attenzione a non appropriarsene, scegliere di non ridurlo a mezzo, di non negarne l'alterità.

Questa concezione del rispetto permette di leggere in profondità anche le dinamiche della violenza, e in particolare della violenza di genere. Ogni forma di violenza può essere interpretata come una negazione della pluralità, come il tentativo di annullare l'imprevedibilità dell'altro, di renderlo controllabile, disponibile, dominabile. Quando il desiderio di prevalere prende il sopravvento, l'altro cessa di apparire come soggetto libero e diventa oggetto di uso, di possesso o di silenziamento. La violenza di genere è dunque l'espressione di una logica più ampia che rifiuta la differenza e teme la libertà altrui.

Arendt (2017) osserva come la modernità abbia progressivamente trasformato il mondo in qualcosa di totalmente disponibile, riducendo lo spazio dell'azione e della parola a favore del controllo, della gestione e dell'efficienza. Questa totale disponibilità del mondo comporta una contrazione dello spazio politico e relazionale, e con essa, una perdita di responsabilità. Tuttavia, proprio questa illusione di dominio e di controllo produce nuove forme di alienazione e di violenza, poiché cancella la consapevolezza della fragilità della vita e dell'interdipendenza che lega gli esseri umani tra loro.

La storia non è, quindi, il risultato di leggi necessarie né di processi lineari, ma l'esito sempre aperto di eventi imprevedibili. Questa visione spezza definitivamente l'idea di una verità assoluta e definitiva sul mondo e sull'uomo, e restituisce centralità al pensiero come attività responsabile. Pensare non è un esercizio astratto o inutile, ma un atto che incide sul futuro dell'umanità, perché orienta l'agire, rende possibile il giudizio, impedisce l'automatismo e l'obbedienza cieca. Il pensiero diventa quindi una forma di resistenza alla violenza, poiché introduce una pausa, uno spazio di riflessione che interrompe la catena dell'agire non interrogato (Arendt, 2017).

Alla luce di queste considerazioni, la libertà non può essere separata dalla responsabilità: essere liberi significa assumersi il peso delle proprie azioni in un mondo condiviso, riconoscendo che ogni gesto contribuisce a costruire o a distruggere lo spazio comune. La libertà è quindi una pratica esigente, che richiede attenzione, rispetto e consapevolezza dei propri limiti nell'esposizione agli altri: come osserva Freire, "gli uomini vivono in un rapporto dialettico tra la determinazione dei limiti e la loro libertà" (2011, p. 90). Libertà che non si esercita in autonomia, ma sempre con qualcuno, nella trama fragile delle relazioni umane.

Questa prospettiva prepara il terreno per una riflessione ulteriore sulla responsabilità educativa e planetaria. Se la violenza nasce anche dall'incapacità di abitare la pluralità e di sostenere l'incertezza dell'agire, allora educare al rispetto e alla libertà significa educare a stare nel mondo senza dominarlo, a riconoscere nell'altro non una minaccia ma una possibilità, e a custodire la vita come "il bene supremo" (Arendt, 2017, p. 330).

Educare al rispetto e alla libertà significa, allora, educare a pensare criticamente il proprio stare nel mondo, a riconoscere l'altro come *co-abitante* dello stesso spazio fragile e condiviso.

Da questo dialogo tra Freire e Arendt emerge una visione della libertà che non coincide né con l'arbitrio individuale né con l'assenza di vincoli, ma con la capacità di agire insieme agli altri senza annientarli, di trasformare il mondo senza negare l'umanità di chi lo abita. È su questo terreno che diventa possibile comprendere come rispetto, libertà e responsabilità non siano concetti separabili, ma dimensioni intrecciate di un'unica pratica etica e pedagogica, chiamata a contrastare ogni forma di violenza e a restituire senso allo stare insieme.

Su questo sfondo la riflessione del filosofo Hans Jonas si colloca come un ulteriore sviluppo del discorso sulla libertà. Jonas, filosofo tedesco, elabora la sua riflessione a partire dall'impatto delle trasformazioni tecnico-scientifiche del Novecento, ponendo al centro il problema delle conseguenze dell'agire umano sul futuro della vita. Con il suo testo *Il principio responsabilità* (1993), il filosofo analizza le implicazioni etiche del potere tecnico-scientifico nella modernità, osservando come l'essere umano abbia acquisito un controllo senza precedenti sulla vita, sulla natura e sul futuro del pianeta. Questo potere ha profondamente alterato le condizioni dell'agire umano: per la prima volta nella storia, le azioni dell'uomo non producono effetti limitati nel tempo e nello spazio, ma conseguenze potenzialmente irreversibili, capaci di incidere sulle generazioni future e sugli equilibri fondamentali della vita. In questo scenario, la libertà non può più essere pensata come pura autodeterminazione individuale o come semplice possibilità di scelta, ma deve essere accompagnata da una presa di coscienza dei suoi effetti e dei suoi limiti. Le riflessioni di Jonas trovano un'importante eco nelle analisi di Umberto Galimberti dedicate al rapporto tra uomo e tecnica. In *Psiche e Techne* (2016), il filosofo sostiene che la tecnica abbia progressivamente cessato di essere un semplice strumento al servizio dell'essere umano per trasformarsi nell'orizzonte entro cui si definiscono le

possibilità stesse dell'agire contemporaneo. Il problema non risiede tanto nello sviluppo tecnologico in sé, quanto nel fatto che la logica dell'efficienza tende a sostituire la riflessione sul senso e sui fini dell'azione. L'uomo contemporaneo dispone così di mezzi sempre più potenti senza interrogarsi adeguatamente sulle conseguenze del loro impiego. Il principio responsabilità elaborato da Jonas appare allora come una risposta etica alla sproporzione crescente tra la potenza tecnica acquisita dall'umanità e la sua capacità di prevederne e governarne gli effetti.

È qui che il pensiero di Jonas dialoga in modo fecondo con quanto emerso nei paragrafi precedenti. L'agire umano, appare ulteriormente caricato di una responsabilità che non riguarda soltanto l'altro presente, ma anche l'altro assente, il non ancora nato, il vivente non umano. La libertà, se non orientata eticamente, rischia di trasformarsi in dominio, motivo per il quale, Jonas (1993) insiste sul ruolo decisivo dell'educazione. Educare, infatti, non significa soltanto trasmettere conoscenze o competenze, ma formare una sensibilità capace di ascolto, attenzione e rispetto per la vita nelle sue molteplici forme. L'educazione è chiamata a rendere l'essere umano consapevole della propria vulnerabilità e, al tempo stesso, della vulnerabilità di ciò che lo circonda. Si tratta di un passaggio cruciale: riconoscere che la libertà umana non si esercita nel vuoto, ma all'interno di una trama di relazioni che coinvolgono altri esseri umani, la natura e il futuro (Jonas, 1993). Rispetto e libertà non sono categorie separate, ma dimensioni profondamente intrecciate. Non vi è libertà autentica senza rispetto per l'altro, così come non vi è rispetto che possa prescindere da una libertà consapevole dei propri effetti. In questo senso, l'educazione all'ascolto della natura richiama la necessità "di pensare la natura come qualcosa che va rispettato, a cui dobbiamo prestare ascolto" (Jonas, 1993, p. 12), superando ogni logica di dominio e di disponibilità totale del mondo.

Letto alla luce delle dinamiche di disuguaglianza e violenza di genere, questo passaggio risulta particolarmente significativo: la pretesa di controllo, la riduzione dell'altro a oggetto, l'incapacità di riconoscerne la vulnerabilità e l'alterità costituiscono, infatti, tratti comuni tanto allo sfruttamento della natura quanto alle relazioni oppressive tra esseri umani.

È su questo terreno che si apre il passaggio a una riflessione più esplicita sulla responsabilità, intesa come categoria centrale per ripensare le relazioni umane, sociali e

planetarie, e per orientare l'agire umano in un mondo segnato da interdipendenza, fragilità e incertezza.

3.3 Responsabilità verso l'altro e responsabilità planetaria

Il percorso teorico sviluppato nei paragrafi precedenti ha progressivamente messo in luce come la crisi contemporanea non possa essere compresa attraverso categorie isolate o letture unidimensionali, ma richieda uno sguardo capace di cogliere l'intreccio tra dimensione relazionale, etica e politica dell'agire umano. In particolare, la riflessione sull'etica della cura, sul rispetto reciproco e sulla libertà ha evidenziato come l'azione umana non sia mai neutra, ma sempre inscritta in una rete di relazioni che coinvolgono altri esseri umani, le istituzioni, l'ambiente naturale e le generazioni future. È proprio a partire da questa consapevolezza che diventa inevitabile interrogarsi sulla nozione di responsabilità, non più intesa come semplice attribuzione individuale di colpa o dovere, ma come categoria fondamentale per orientare l'agire in un mondo caratterizzato da interdipendenza, vulnerabilità e incertezza.

La responsabilità emerge, dunque, come il punto di incontro tra libertà e cura: se l'agire umano è libero, esso è anche inevitabilmente esposto alle conseguenze, spesso imprevedibili, che tale agire produce sugli altri e sul mondo. Pertanto, la responsabilità non riguarda soltanto l'intenzione soggettiva dell'azione, ma soprattutto la sua capacità di rispondere agli effetti che essa genera nel tempo e nello spazio. Tale questione assume un rilievo ancora maggiore nel contesto contemporaneo, segnato da trasformazioni tecnologiche, economiche e sociali di portata globale, che amplificano enormemente il raggio d'azione dell'uomo e, con esso, il peso etico delle sue scelte (Jonas, 1993; Morin, 2001).

Per comprendere la radicalità di questa trasformazione, è necessario soffermarsi sul mutamento storico dell'agire umano e sul passaggio dalla tecnica premoderna alla tecnica moderna, passaggio che ha inciso profondamente sul rapporto tra l'uomo, la natura e la responsabilità morale.

Nelle società premoderne, la tecnica si collocava all'interno di un orizzonte relativamente stabile, in cui i mezzi utilizzati dall'uomo erano proporzionati agli scopi perseguiti e inseriti in un ordine naturale percepito come dato e sostanzialmente immutabile. Le innovazioni tecniche erano rare, lente, spesso accidentali, e si sviluppavano in un contesto

in cui gli effetti dell'azione risultavano limitati nello spazio e nel tempo. Gli strumenti erano semplici, il loro funzionamento comprensibile, e le conseguenze delle azioni apparivano generalmente visibili e riconducibili all'intenzione originaria dell'agente. In questo quadro, l'etica tradizionale poteva fondarsi su un equilibrio relativamente chiaro tra intenzione, azione ed effetto, poiché l'agire umano non sembrava in grado di alterare in modo irreversibile l'ordine complessivo della natura (Jonas, 1993).

Con l'avvento della modernità, e in particolare con lo sviluppo degli Stati moderni, l'aumento demografico, la nascita dei grandi apparati industriali e la progressiva secolarizzazione della società, questo equilibrio si spezza. La tecnica moderna non si limita più a rispondere a bisogni immediati, ma diventa un processo intenzionale, continuo e autoalimentato, guidato da un metodo razionale e orientato all'espansione illimitata delle possibilità di intervento sull'uomo e sulla natura. Le innovazioni tecnologiche si susseguono a ritmo sempre più rapido, si diffondono su scala globale e producono effetti che non sono più circoscrivibili né prevedibili con certezza.

In questo nuovo contesto, "la tecnica moderna ha introdotto azioni, oggetti e conseguenze di dimensioni così nuove che l'ambito dell'etica tradizionale non è più in grado di abbracciarli" (Jonas, 1993, p. 10); l'agire umano perde la sua trasparenza etica. Gli effetti delle azioni non solo si estendono nel tempo, ma possono manifestarsi a distanza di generazioni, sfuggendo completamente al controllo e alla previsione di chi agisce. Inoltre, le conseguenze possono rivelarsi profondamente ambivalenti: ciò che appare inizialmente come un progresso o un beneficio può trasformarsi, nel lungo periodo, in una minaccia per la vita umana e per l'equilibrio degli ecosistemi. Si assiste così a ciò che Morin (2001) definisce *ecologia dell'azione*, il concetto per cui, "dal momento in cui un individuo intraprende un'azione, quale che sia, questa comincia a sfuggire alle sue intenzioni" (p. 61), una volta immessa nel mondo, essa entra in una rete di interazioni che ne modificano il senso e gli esiti, rendendo sempre più difficile distinguere in modo netto tra bene e male.

Questo mutamento radicale dell'agire umano mette in crisi le etiche tradizionali, fondate su un'idea di responsabilità limitata al presente e centrata sull'intenzionalità del soggetto. Quando l'azione produce effetti globali, duraturi e spesso irreversibili, diviene necessario chiedersi fino a che punto il mondo, la natura e la vita possano sopportare le conseguenze di tale agire. In tali condizioni, la responsabilità non può che ampliarsi, includendo non

solo gli altri esseri umani contemporanei, ma anche le generazioni future, gli altri viventi e l'intero pianeta.

Il mutamento radicale dell'agire umano che caratterizza la contemporaneità, rende inevitabile una trasformazione altrettanto profonda dell'orizzonte etico entro cui tale agire si iscrive. Quando l'azione tecnica acquisisce una portata planetaria e i suoi effetti si estendono nel tempo e nello spazio ben oltre l'intenzione originaria dell'agente, non è più sufficiente un'etica fondata sull'immediatezza, sulla prossimità o sulla reversibilità delle conseguenze. Diviene centrale, invece, la capacità di riflettere anticipatamente sugli esiti possibili dell'azione, di esercitare un'immaginazione morale capace di includere ciò che ancora non è, ma che potrebbe essere, di assumere quella che Jonas definisce "un'etica del futuro" (1993, p. 23). In questo senso, la responsabilità non riguarda più soltanto ciò che si fa, ma ciò che si rende possibile o impossibile attraverso il proprio agire.

A questa trasformazione dell'agire si accompagna, tuttavia, una difficoltà strutturale del pensiero contemporaneo, già emersa nel paragrafo dedicato alla complessità. Di fronte a un presente sempre più intrecciato e interdipendente, la tendenza dominante resta quella di semplificare, separare, frammentare per conoscere e controllare. La realtà viene suddivisa in ambiti, discipline, settori specialistici che, pur consentendo un approfondimento analitico, finiscono per indebolire la capacità di cogliere le connessioni, le retroazioni e gli effetti sistemici delle azioni umane. Questa frammentazione della conoscenza si traduce in un indebolimento della percezione globale, che conduce a sua volta a una frammentazione e a un conseguente "indebolimento della responsabilità" (Morin, 2001, p. 27): quando manca una visione d'insieme, diventa più facile non sentirsi responsabili delle conseguenze globali dell'agire. Un'intelligenza che non considera il contesto e non sa pensare il legame tra le parti e il tutto rischia di diventare cieca rispetto agli effetti del proprio operato e, proprio per questo, profondamente irresponsabile.

In questo scenario, la tecnica tende sempre più a configurarsi come strumento di dominio e di controllo. Galimberti (2016) osserva come la tecnica contemporanea non si limiti più a fornire strumenti all'uomo, ma tenda a configurarsi come il criterio stesso attraverso cui viene valutata la realtà. Ciò che è tecnicamente possibile tende a essere considerato automaticamente desiderabile e realizzabile, mentre vengono progressivamente marginalizzate le domande relative al significato, al valore e alle conseguenze dell'agire. In questo contesto, la responsabilità assume il compito di reintrodurre una riflessione etica

capace di interrogare criticamente il rapporto tra potere tecnico e tutela della vita. La *téchne*, da mezzo a servizio della vita, si trasforma in apparato di sfruttamento sistematico della natura, ridotta a semplice riserva di risorse disponibili. La Terra non è più percepita come un ambiente da abitare e, dunque, preservare, ma come un oggetto da utilizzare; non come una realtà vivente con cui intrattenere una relazione, ma come un insieme di materiali da estrarre, manipolare e consumare. In questa logica, l'agire umano perde il senso del limite e dell'attenzione, sostituendo la cura e la responsabilità con l'efficienza e la potenza (Morin, 2001).

Diventa allora necessario rovesciare la domanda che tradizionalmente guida il progresso tecnico. Non si tratta più di chiedersi "che cosa l'uomo sarà ancora in grado di fare [...]" ma quanto di tutto ciò la natura potrà sopportare" (Jonas, 1993, p. 237). Questo spostamento di prospettiva segna un passaggio decisivo: dall'onnipotenza dell'agire alla vulnerabilità del mondo, dalla centralità del potere alla centralità della vita. La responsabilità assume, così, la forma di un dovere di cura che non riguarda soltanto l'altro umano, ma l'intera specie, gli altri esseri viventi e l'equilibrio complessivo della biosfera. Come osserva Morin: "Siamo nati dal cosmo, dalla natura, dalla vita, ma a causa della nostra stessa umanità, della nostra cultura, della nostra mente, della nostra coscienza, siamo divenuti stranieri a questo cosmo che nel contempo ci rimane segretamente intimo" (2001, p. 35). Questa separazione simbolica dall'ambiente naturale ha prodotto una perdita di appartenenza, una dimenticanza del legame originario che unisce l'umano al vivente. Recuperare tale legame non significa rinunciare alla libertà, ma riconoscere che essa comporta una responsabilità accresciuta: quella di custodire ciò da cui proveniamo e da cui continuiamo a dipendere.

Riportare al centro temi come la cura, l'ascolto e l'attenzione diventa allora una necessità etica e politica. Cura dell'altro umano, segnato da vulnerabilità e fragilità; cura della natura, intesa non come sfondo neutro dell'azione ma come condizione stessa della vita; cura delle relazioni che intrecciano l'umano al mondo organico. L'uomo appare non solo come parte della biosfera, ma anche come uno dei suoi principali fattori di rischio, di distruzione e, proprio per questo, la responsabilità non può che assumere una dimensione planetaria, fondata su una solidarietà di destino che lega tutti gli esseri umani "nella vita e nella morte" (Morin, 2001, p. 66).

Da questa consapevolezza nasce l'esigenza di una rigenerazione democratica che riconosca la comune condizione umana come fondamento di legami nuovi. La similarità di destino, che accomuna tutti gli esseri umani al di là delle differenze culturali, sociali e di genere, diventa il punto di partenza per una responsabilità condivisa. Non si tratta di cancellare le differenze, ma di riconoscerle all'interno di un orizzonte comune che renda possibile una convivenza fondata sul rispetto, sulla reciprocità e sulla cura.

Secondo Morin (2001), si delinea la necessità di sviluppare un'*antropoetica*: un'etica dell'umano capace di pensare insieme individuo, società e specie, e di promuovere una *cittadinanza planetaria* fondata sulla responsabilità e sulla solidarietà. L'essere umano è chiamato a riconoscersi come cittadino della Terra, parte di una comunità di destino che trascende i confini nazionali e le appartenenze particolari. *L'umanesimo* che ne deriva non è più centrato sulla supremazia dell'uomo sul mondo, ma sulla sua capacità di prendersi cura del vivente nella sua interezza (Morin, 2001).

A partire da questo sentimento di appartenenza reciproca alla stessa *Terra-patria*, che è al tempo stesso origine e orizzonte ultimo, si apre la possibilità di un'*unione planetaria*, intesa come "l'esigenza razionale minima di un mondo ristretto e interdipendente" (Morin, 2001, p. 52). È solo attraverso questa consapevolezza relazionale che diventa possibile orientare l'agire umano verso la salvaguardia e la valorizzazione della vita, intesa non come dato astratto ma come realtà concreta, sacra e fragile.

Tutto ciò richiama, ancora una volta, il ruolo decisivo dell'educazione. Educare alla responsabilità planetaria significa educare a "un'etica della comprensione planetaria" (Morin, 2001, p. 55), capace di connettere il locale al globale, il presente al futuro, l'umano al non umano, di ricomporre, dunque, le fratture prodotte dal pensiero riduzionista. Un'educazione che non si limiti a trasmettere conoscenze, ma che formi soggetti consapevoli della propria interdipendenza e della portata delle proprie azioni, preparando così il terreno per una cultura della cura, del rispetto e della responsabilità condivisa.

Alla luce delle riflessioni sviluppate, la responsabilità emerge come categoria imprescindibile per orientare l'agire umano in un contesto segnato da interdipendenza, fragilità e imprevedibilità. L'indebolimento della capacità di pensare le conseguenze delle proprie azioni, la frammentazione dei saperi e la riduzione della realtà a oggetto di controllo hanno prodotto non solo un rapporto predatorio con la natura, ma anche

relazioni umane segnate da dominio, disuguaglianza e violenza. Tenuto conto di tutto ciò, la disparità e la violenza nei rapporti di genere possono essere lette come l'esito di assetti culturali e relazionali che hanno smarrito il senso del limite, del rispetto e della reciprocità. L'assenza di responsabilità verso l'altro, così come verso le conseguenze a lungo termine dell'agire, si traducono in pratiche di sopraffazione che colpiscono in modo asimmetrico i soggetti più esposti, rivelando una crisi etica che è al tempo stesso antropologica, sociale e planetaria.

Assumere su di sé la responsabilità significa, allora, riconoscere la comune appartenenza alla medesima condizione umana e planetaria, accettare la vulnerabilità come tratto costitutivo dell'esistenza e orientare l'agire verso forme di cura, attenzione e rispetto che tengano insieme quella che Morin chiama "la triade individuo-società-specie" (2001, p. 82). Tale consapevolezza richiede una profonda trasformazione culturale ed educativa, capace di superare logiche di separazione e di dominio, e di promuovere un'etica fondata sulla comprensione, sulla reciprocità e sulla solidarietà di destino.

È a partire da questo sfondo teorico che diventa possibile interrogarsi più radicalmente sulle connessioni tra sfruttamento della natura, oppressione di genere e modelli culturali dominanti. Le categorie di responsabilità, cura e interdipendenza, qui delineate, offrono il terreno concettuale per introdurre una prospettiva che sappia tenere insieme la dimensione ecologica e la differenza di genere. A tal proposito, il capitolo successivo si propone di analizzare approfonditamente l'approccio ecofemminista, inteso come chiave interpretativa e pedagogica capace di leggere congiuntamente le forme di violenza esercitate sui corpi, sulle relazioni e sugli ecosistemi, e di aprire a nuove possibilità di trasformazione etica, educativa e sociale.

Capitolo 4

Parallelismi tra ecologia e condizione della donna

Introduzione

Il capitolo precedente ha mostrato come la violenza di genere non possa essere compresa né contrastata se isolata dal contesto più ampio di crisi che attraversa il nostro tempo. Attraverso la prospettiva della complessità, è emerso come le dinamiche di dominio e controllo che spesso ancora strutturano le relazioni di genere siano parte integrante di una visione del mondo che tende a frammentare, semplificare, gerarchizzare e ridurre il vivente a oggetto. La violenza allora non è da interpretare come un'anomalia, ma come un sintomo di un paradigma culturale più profondo, oggi messo radicalmente in discussione.

È a partire da questa consapevolezza che il presente capitolo intende compiere un ulteriore passo, esplorando i parallelismi tra la crisi ecologica e la condizione della donna. Entrambe, infatti, possono essere lette come espressioni di uno stesso impianto storico e sociale, fondato su una logica di appropriazione, sfruttamento e negazione della relazione. La subordinazione del femminile e la dominazione della natura condividono matrici comuni: un pensiero dualistico che separa e oppone, una razionalità strumentale che legittima il controllo, una cultura che fatica a riconoscere la vulnerabilità come valore.

Il capitolo approfondirà le principali radici filosofiche e pedagogiche dell'ecofemminismo, evidenziando come questa corrente filosofica abbia cercato di ricomporre la frattura tra natura e cultura, corpo e pensiero. Verrà esplorata la metafora del corpo femminile e della terra come spazi di sfruttamento, per mostrare come tali immagini abbiano contribuito a naturalizzare pratiche di dominio. Infine, durante la ricerca di possibilità alternative di coabitazione, si rifletterà sul ruolo dell'educazione come spazio privilegiato per promuovere una cultura del rispetto, capace di connettere ecologia e genere in una prospettiva trasformativa.

In questa cornice, il parallelismo tra ecologia e condizione della donna viene proposto come chiave interpretativa per comprendere la crisi del presente e per immaginare forme di relazione più giuste, responsabili e solidali con l'altro, umano e non umano.

4.1. Ecofemminismo: radici filosofiche e conclusioni pedagogiche

Il pensiero ecofemminista nasce all'interno di un contesto storico segnato da crisi multiple e intrecciate: l'aggravarsi della devastazione ambientale, l'esplosione demografica, le disuguaglianze economiche globali e la persistenza di strutture patriarcali che continuano a regolare i rapporti di potere tra i sessi. È nel cuore di queste tensioni che prende forma una riflessione radicale capace di mettere in discussione simultaneamente il dominio sulla natura e l'oppressione delle donne, rifiutando l'idea che si tratti di ambiti separati o di problemi affrontabili isolatamente. Le radici dell'ecofemminismo affondano, infatti, nella consapevolezza che le modalità attraverso cui le società occidentali hanno organizzato la produzione, la riproduzione e il rapporto con il vivente siano attraversate da una medesima logica di sfruttamento, gerarchizzazione e controllo.

Il primo contributo teorico a dare nome e forma a questa intuizione è offerto da Françoise d'Eaubonne⁷³, la cui riflessione inaugura un campo di pensiero destinato ad avere un'influenza duratura, pur nella sua radicalità e nei suoi limiti. *Feminism or Death* (2022) rappresenta non solo un testo fondativo dell'ecofemminismo, ma anche un vero e proprio atto politico che pone con urgenza la sopravvivenza del pianeta come questione inseparabile dalla liberazione delle donne.

Françoise d'Eaubonne è una scrittrice, filosofa e militante femminista francese che opera nel clima politico e culturale della seconda metà del Novecento, attraversato dai movimenti di liberazione, dalle lotte femministe e dalle prime prese di coscienza ecologiche. Attiva negli ambienti della sinistra radicale e del femminismo materialista, d'Eaubonne elabora il suo pensiero in un periodo segnato dalla Guerra Fredda, dalla decolonizzazione e dall'affermazione di un modello di sviluppo industriale che mostra sempre più chiaramente i suoi effetti distruttivi sul piano umano e ambientale.

Nel saggio *Feminism or Death* (2022), d'Eaubonne introduce una tesi tanto semplice quanto dirompente: la sopravvivenza dell'umanità è incompatibile con il mantenimento

⁷³ Scrittrice, filosofa e attivista francese, Françoise d'Eaubonne è considerata la fondatrice dell'ecofemminismo. Formata in un contesto culturale caratterizzato dall'impegno politico, dall'antifascismo e dalle lotte per l'emancipazione femminile, dedicò gran parte della propria attività intellettuale ai temi del femminismo, dell'ecologia e della giustizia sociale. Nel volume *Le féminisme ou la mort* (1974) coniò il termine *ecofemminismo*, sostenendo che l'oppressione delle donne e lo sfruttamento della natura affondano le proprie radici in una medesima logica patriarcale di dominio. Secondo d'Eaubonne, la crisi ecologica e le disuguaglianze di genere non possono essere affrontate separatamente, ma richiedono una profonda trasformazione dei modelli culturali, economici e sociali che regolano il rapporto tra esseri umani e ambiente.

delle strutture patriarcali che governano la società moderna. L'autrice infatti afferma che "the man in the patriarchal system is thus, first and foremost, responsible for [...] the destruction of the environment and for accelerated pollution that coincides with this insanity to render a planet unlivable" (2022, p. 97). Al centro della sua analisi vi è il concetto di *feminitude*, inteso come condizione tragica e sistematica delle donne, che pur rappresentando la maggioranza numerica della popolazione mondiale, continuano a essere escluse dai luoghi del potere politico, economico e simbolico. La *feminitude* non è, per d'Eaubonne, una condizione naturale, ma il prodotto storico di un sistema che subordina le donne, ne controlla i corpi, le capacità riproduttive e il lavoro e le considerandole come "deficiency and inconsistency" (2022, p. 61).

È proprio a partire da questa esclusione strutturale che l'autrice individua un nesso profondo tra l'oppressione delle donne e la distruzione dell'ambiente. Secondo d'Eaubonne, la stessa logica che ha reso legittimo il dominio maschile sul corpo femminile ha reso possibile anche lo sfruttamento illimitato della natura. Proprio per dare nome a questa connessione, conia il termine *ecofemminismo*, sostenendo che la lotta per l'emancipazione delle donne e quella per la salvaguardia del pianeta non possono essere pensate separatamente, poiché entrambe si oppongono a un unico sistema di potere.

La sottomissione della donna e lo sfruttamento della natura rispondono, infatti, a una medesima razionalità: il patriarcato, inteso come struttura storica che assegna agli uomini il controllo sulla fertilità delle donne e della terra. D'Eaubonne legge il dominio patriarcale come un dispositivo che regola sia la riproduzione biologica sia quella economica, legittimando un modello produttivo fondato sull'accumulazione, sull'espansione incontrollata e sulla violenza esercitata sui corpi e sugli ecosistemi. La cultura patriarcale, in questa prospettiva, non è solo una questione di rapporti di genere, ma il fondamento simbolico di un'economia predatoria che compromette irreversibilmente l'equilibrio del pianeta, infatti, D'Eaubonne afferma che "nature's oppression is rooted in biological difference" (2022, p. 11).

Per l'autrice, il controllo maschile sulla capacità riproduttiva delle donne si riflette nel controllo sulla terra, intesa come risorsa da sfruttare e dominare. Entrambi vengono sottratti a una logica di cura e di limite e inseriti in un sistema di potere che privilegia la crescita economica a scapito della vita. Da qui la convinzione che la crisi ecologica non

possa essere risolta senza una trasformazione radicale dei rapporti di genere e delle strutture di potere che li sostengono.

D'Eaubonne invoca, dunque, una profonda maturazione collettiva e una nuova organizzazione sociale capace di liberare le donne e, al tempo stesso, di prendersi cura dell'ambiente: si tratta di "a new humanism: ecofeminism" (2022, p. 181). Questa trasformazione, oltre che dalla costruzione di un nuovo movimento politico e culturale che unisca ecologia e femminismo, passa attraverso il diritto delle donne al controllo riproduttivo e l'abbattimento delle strutture patriarcali e capitalistiche che orientano il mondo verso la competizione, lo sfruttamento e la distruzione. In alternativa a questa svolta, l'autrice non intravede possibilità di salvezza: la prosecuzione dell'ordine esistente conduce inevitabilmente alla sofferenza, alla morte e al collasso ambientale. È in questo senso che il titolo *Il femminismo o la morte* assume un valore programmatico e drammaticamente attuale.

Il contributo di d'Eaubonne inaugura una nuova grammatica del pensiero critico, in cui la questione ecologica e quella femminista vengono saldate in modo irreversibile. Pur presentando limiti evidenti, in particolare l'assenza di una riflessione intersezionale capace di considerare le differenze di classe, etnia e contesto geopolitico, il suo pensiero apre uno spazio teorico radicale che influenzerà profondamente le successive elaborazioni ecofemministe.

Dal punto di vista pedagogico, d'Eaubonne sollecita una presa di coscienza che va oltre l'informazione o la sensibilizzazione ambientale: educare, in questa direzione, significa mettere in discussione i rapporti di potere che regolano la riproduzione della vita, interrogare i modelli economici dominanti e promuovere una cultura della responsabilità, della cura e della cooperazione. L'educazione diventa così uno dei luoghi privilegiati in cui può prendere forma quella maturazione collettiva invocata da d'Eaubonne, preparando il terreno alle successive rielaborazioni teoriche che, pur criticandone alcuni presupposti, ne raccoglieranno l'eredità e ne amplieranno l'orizzonte.

Tra queste, il contributo di Val Plumwood⁷⁴, filosofa australiana che opera all'incrocio tra filosofia ambientale, ecofemminismo e critica della razionalità occidentale, si colloca in continuità ideale con l'intuizione fondativa di d'Eaubonne, dalla quale eredita la

⁷⁴ Val Plumwood, filosofa ed ecofemminista australiana, si è principalmente concentrata sulla critica dei dualismi che hanno caratterizzato il pensiero occidentale, evidenziando come tali opposizioni abbiano storicamente legittimato forme di dominio e subordinazione.

convinzione che l'oppressione delle donne e lo sfruttamento della natura siano fenomeni strutturalmente intrecciati. Tuttavia, Plumwood compie un salto decisivo sul più ampio piano filosofico, spostando l'analisi dalle conseguenze del dominio alle sue radici concettuali profonde. Il suo lavoro consente così di ampliare lo sguardo e di ricondurre la crisi ecologica e la disparità di genere all'interno di quel paradigma riduzionista e semplificante che, come mostrato nel secondo capitolo, caratterizza il pensiero occidentale moderno.

In *Feminism and the Mastery of Nature* (1993), Plumwood sviluppa una critica radicale al pensiero economico e filosofico dominante, sostenendo che solo mettendo in discussione la struttura dualistica della modernità sia possibile comprendere le cause profonde della crisi ambientale.

Secondo Plumwood, il dominio sulla natura non è un accidente storico né il semplice risultato di scelte economiche sbagliate, ma l'esito coerente di una visione del mondo fondata su una serie di dualismi gerarchici: uomo/donna, cultura/natura, ragione/emozione, mente/corpo, soggetto/oggetto. Queste coppie oppositive non sono neutre, ma strutturate in modo asimmetrico: il primo termine viene valorizzato, universalizzato e reso norma, mentre il secondo viene svalutato, reso dipendente e disponibile allo sfruttamento. Plumwood afferma che "one of the most common forms of denial of women and nature is what I will term backgrounding, their treatment as providing the background" (1993, p. 21) ed è all'interno di questa architettura concettuale che si rende legittimo tanto il dominio maschile sulle donne quanto quello umano sulla natura.

Plumwood mostra come la stessa struttura di pensiero che giustifica la subordinazione femminile operi anche nella legittimazione dello sfruttamento ambientale. Le donne e la natura vengono collocate dalla parte del non-razionale, dell'istintivo, del corporeo, del passivo, diventando così oggetti da governare piuttosto che soggetti con cui entrare in relazione. Il dominio, quindi, non è soltanto un fatto materiale, ma prima di tutto un dispositivo simbolico e razionale che costruisce gerarchie e le rende apparentemente naturali, si tratta, appunto, di una "perspective of power" (1993, p. 44).

L'autrice individua con precisione i meccanismi attraverso cui il dualismo occidentale rende possibile il dominio. Tra questi: l'*iper-separazione*, che accentua artificialmente le differenze tra i poli della relazione per negare ogni continuità e interdipendenza; la

negazione della dipendenza, attraverso cui il soggetto dominante rimuove il proprio legame vitale con ciò che domina; la *riduzione a mezzo*, che trasforma l'altro in pura risorsa funzionale ai propri fini; l'*omogeneizzazione*, che appiattisce individui e differenze in masse indistinte e prive di voce; e infine una forma di *incorporeità negativa*, che svaluta il corpo, la vulnerabilità e la materialità della vita, proiettandole sull'altro dominato.

All'interno di questa logica, la natura viene sistematicamente femminilizzata e le donne vengono naturalizzate: un doppio movimento che consente di giustificare simultaneamente entrambe le forme di sfruttamento. La natura è rappresentata come madre generosa, caotica e da controllare; la donna come più vicina alla natura e quindi meno adatta alla razionalità, alla politica e al potere. In entrambi i casi, la svalutazione simbolica prepara il terreno alla subordinazione materiale, come osserva Plumwood, infatti, "the western model of human/nature relations has the properties of a dualism and requires anti-dualist remedies" (1993, p. 41).

Plumwood estende la sua critica anche ad alcune correnti femministe che, nel tentativo di ottenere emancipazione, si limitano a includere alcune donne all'interno di un sistema che continua a escludere la natura e le relazioni di dipendenza, finendo per assumere come modello il soggetto maschile dominante, razionale, competitivo e separato. Occorre, piuttosto, mettere in discussione l'intera logica di dominio e le premesse che la sorreggono: come afferma Plumwood, infatti, "a critical ecofeminism can draw an understanding of many of the processes and structures of power and domination which are embedded in dualisms" (1993, p. 40). La proposta alternativa della filosofa, dunque, consiste nella ricostruzione di una razionalità relazionale, capace di riconoscere la dipendenza reciproca tra esseri umani, tra i sessi e tra umano e non umano. Una razionalità che rifiuta la gerarchia come principio ordinatore, che riconosce le emozioni come forme legittime di conoscenza, che restituisce agency morale non solo agli esseri umani ma anche al mondo più ampio degli esseri viventi. Superare l'idea di dominio, dunque, significa abbandonare l'antropocentrismo e sviluppare un'etica della reciprocità ecologica, fondata sulla responsabilità, sul limite e sulla coesistenza.

Il pensiero di Plumwood offre un contributo fondamentale sul piano educativo, poiché mostra come la crisi ecologica e la disparità di genere non possano essere affrontate senza una profonda trasformazione dei modelli di pensiero. Educare, allora, significa

decostruire i dualismi che organizzano il sapere, riconoscere l'interdipendenza come condizione costitutiva della vita e valorizzare forme di conoscenza incarnate, emotive e relazionali. L'educazione diventa così il luogo in cui può prendere forma una razionalità non dominatrice, capace di formare soggetti responsabili, consapevoli dei propri legami e capaci di immaginare relazioni non gerarchiche con l'altro, umano e non umano.

Nel solco della critica filosofica al dualismo occidentale elaborata da Val Plumwood, il volume *Ecofeminism* (2014) di Maria Mies⁷⁵ e Vandana Shiva⁷⁶ amplia ulteriormente l'analisi, spostando l'attenzione dalla struttura concettuale del dominio alle sue forme storiche, economiche e coloniali. Anche Mies e Shiva denunciano infatti una scienza meccanicista e riduzionista che frammenta il reale, separa soggetto e oggetto, natura e cultura, mente e corpo, legittimando pratiche di controllo e sfruttamento. Tale razionalità, lungi dall'essere neutrale, si rivela profondamente patriarcale e coloniale, poiché svaluta i saperi femminili, locali e autonomi, privilegiando un modello di conoscenza astratto, gerarchico e funzionale al dominio. Tuttavia, rispetto a Plumwood, l'analisi si estende ora in una prospettiva esplicitamente intersezionale, mostrando come la violenza esercitata sulle donne e sulla natura assuma una dimensione globale, intrecciandosi con le dinamiche del capitalismo e del colonialismo, e non possa più essere letta come un fenomeno esclusivamente occidentale.

Maria Mies, sociologa e teorica femminista tedesca, e Vandana Shiva, fisica e attivista ecofemminista indiana, scrivono *Ecofeminism* (2014) in un contesto segnato dall'intensificarsi della globalizzazione neoliberale e dalla crescente crisi ecologica. Il loro dialogo intreccia la critica materialista europea con l'esperienza postcoloniale e ambientalista del Sud del mondo, dando vita a una lettura sistemica delle forme di oppressione contemporanee, in cui “violence, power and ecological disruption are intimately linked as lifeprocesses are rendered 'valueless' and their sundering becomes the source of the creation of value and wealth” (2014, p. 69). Secondo le autrici, patriarcato, capitalismo e colonialismo non costituiscono strutture separate, ma un unico

⁷⁵ Sociologa ed ecofemminista tedesca, Maria Mies ha dedicato le proprie ricerche allo studio delle relazioni tra sviluppo economico, disuguaglianze di genere e crisi ecologica. I suoi studi mostrano come il sistema patriarcale e quello capitalistico siano storicamente intrecciati e tendano a fondarsi sull'appropriazione del lavoro femminile, delle risorse naturali e dei gruppi sociali marginalizzati.

⁷⁶ Al centro della riflessione di Vandana Shiva, filosofa ed ecofemminista indiana, vi è la critica ai modelli economici e culturali che riducono la natura a risorsa e il lavoro di cura a realtà marginale e invisibile. L'autrice mostra come lo sfruttamento dell'ambiente e l'oppressione delle donne derivino da una comune logica di dominio che separa l'essere umano dal mondo naturale.

sistema di dominio, responsabile tanto dell'oppressione delle donne quanto dello sfruttamento della natura e dei popoli colonizzati.

Il capitalismo moderno, fondato sull'accumulazione e sulla crescita illimitata, riconosce come produttivo esclusivamente ciò che genera profitto monetario, occultando sistematicamente il lavoro di cura, le risorse naturali e il lavoro coloniale. Queste dimensioni, essenziali alla riproduzione della vita, vengono rese invisibili perché considerate riproduttive e, dunque, trattate come risorse gratuite, disponibili allo sfruttamento senza limiti. A questo proposito, le autrici affermano che, “invasion into the space within (seeds and wombs) becomes a new space for capital accumulation and a new source of power and control” (2014, p. 69).

Da questa critica discende una messa in discussione radicale del concetto stesso di sviluppo, che le autrici rifiutano come modello universale. Lo sviluppo, così come promosso dall'Occidente, non produce benessere diffuso, ma genera nuove forme di povertà, distrugge le economie locali e impone modalità di vita estranee alle comunità. In alternativa, Mies e Shiva propongono forme di sussistenza locale, fondate su economie che valorizzano la riproduzione della vita, la biodiversità e il sapere delle donne, viste come soggetti centrali nella resistenza al capitalismo globale. In questo quadro, l'ecofemminismo si configura come un progetto politico e culturale esplicitamente anticapitalista e anticoloniale, in cui le pratiche di autosufficienza locale, la decrescita dei consumi, la cooperazione e una rinnovata responsabilità ecologica assumono un'importanza centrale.

Da un punto di vista pedagogico, *Ecofeminism* (2014) sollecita una profonda revisione dei modelli educativi, invitando a ripensare il sapere non come strumento di dominio, ma come pratica relazionale, situata e orientata alla cura della vita. L'educazione diventa uno spazio privilegiato per decostruire le gerarchie di genere, di sapere e di potere, e per formare soggetti capaci di riconoscere l'interdipendenza tra esseri umani, natura e comunità, ponendo le basi per una trasformazione sociale ed ecologica autentica.

Anche in *The Violence of the Green Revolution* (1991) Vandana Shiva denuncia una razionalità scientifica che, presentandosi come neutrale e universale, è in realtà al servizio di interessi economici e geopolitici, e finisce per imporre modelli estranei ai territori e delegittimare i saperi locali. L'idea di poter “violare i limiti del pianeta” (Shiva, 2020, p. 8) alimenta l'illusione di un “progresso umano lineare” (2020, p. 8), mentre si configura,

al contrario, come una forma di violenza sistemica che distrugge le basi materiali ed ecologiche della vita stessa.

Il testo si colloca nel contesto indiano degli anni Sessanta, quando il paese è investito da un vasto processo di modernizzazione agricola noto come *rivoluzione verde*. Introdotta con l'obiettivo dichiarato di combattere la fame e aumentare la produttività agricola, e presentata come necessaria e inevitabile, la *rivoluzione verde* rappresenta in realtà una forma di violenza strutturale e normalizzata. I suoi effetti distruttivi non sono immediatamente visibili, ma si manifestano progressivamente nel degrado degli ecosistemi e della loro biodiversità, nell'impoverimento dei contadini e nell'acuirsi delle disuguaglianze sociali.

Shiva pone al centro della sua analisi il ruolo delle donne, tradizionalmente custodi della biodiversità e portatrici di saperi ecologici situati, che con l'avvento della *rivoluzione verde* vengono progressivamente marginalizzate ed escluse dai processi decisionali e produttivi. Ancora una volta, la violenza esercitata sulla natura e quella esercitata sulle donne si rivelano inseparabili, come espressioni di una medesima logica di controllo, appropriazione e dominio.

In opposizione a questo modello, Shiva propone un paradigma alternativo fondato sulla biodiversità, sull'agroecologia e sulla sovranità alimentare. Un'agricoltura orientata alla vita deve privilegiare il rispetto dei saperi locali e una concezione della produttività che non si misuri in termini di resa monetaria, ma di nutrimento, sostenibilità ecologica, equità sociale e resilienza economica, nella consapevolezza che "la nostra libertà di vivere e prosperare è interconnessa con quella di tutti gli esseri viventi" (2020, p. 11).

Dal punto di vista pedagogico, *The Violence of the Green Revolution* (1991) invita a una profonda riconsiderazione dei criteri attraverso cui vengono trasmessi il sapere scientifico e l'idea di progresso. L'educazione è chiamata a smascherare le forme di violenza normalizzate che si celano dietro il linguaggio della modernizzazione e a valorizzare una conoscenza ecologica, critica e situata, capace di restituire centralità alle comunità, ai territori e alle pratiche di cura della vita.

Le riflessioni ecofemministe trovano una significativa convergenza con la pedagogia ecologica di David Orr⁷⁷ (1992), secondo il quale la crisi ambientale non deriva tanto da

⁷⁷ David Orr è uno dei principali esponenti della pedagogia ecologica contemporanea. Nel volume *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World* (1992), l'autore sostiene che la crisi ambientale sia riconducibile a modelli culturali ed educativi che hanno progressivamente separato

una mancanza di informazioni, quanto da modelli educativi incapaci di formare soggetti consapevoli delle relazioni che li legano agli ecosistemi. L'educazione ambientale, dunque, deve promuovere una coscienza ecologica fondata sulla responsabilità, sul limite e sull'interdipendenza. Ciò risulta particolarmente coerente con le prospettive ecofemministe analizzate, che individuano nella trasformazione culturale ed educativa una condizione imprescindibile per il superamento delle logiche di dominio che colpiscono tanto la natura quanto le donne.

Nel loro insieme, i contributi di d'Eaubonne, Plumwood, Mies e Shiva mostrano come l'ecofemminismo non sia una semplice corrente tematica, ma una prospettiva critica capace di mettere in discussione le fondamenta stesse del pensiero moderno. Dalla denuncia del legame strutturale tra oppressione delle donne e distruzione dell'ambiente, fino all'analisi delle forme storiche, economiche e coloniali del dominio, emerge una costante: la violenza appare come il prodotto di una razionalità che separa, gerarchizza e sfrutta ciò che viene definito come *altro* e il dominio patriarcale si rivela come una matrice trasversale che attraversa i rapporti di genere, il rapporto con la natura e i modelli di sviluppo globale.

A partire da queste radici teoriche, diventa necessario interrogarsi su come tale logica di dominio si sia inscritta anche nei linguaggi simbolici e nelle rappresentazioni culturali. In particolare, il corpo femminile e la Terra emergono come spazi privilegiati di proiezione di pratiche di appropriazione, controllo e sfruttamento, spesso giustificate attraverso metafore che rendono la violenza invisibile o socialmente legittima. Dopo aver visto e ricostruito i principali testi da cui l'ecofemminismo ha origine, il secondo paragrafo si propone di analizzare il parallelismo simbolico tra donna e natura, mostrando come entrambe siano state storicamente costruite come territori da possedere, governare e disciplinare.

4.2. La metafora del corpo femminile e della Terra come spazi di sfruttamento

La riflessione ecofemminista ha mostrato come le forme di dominio che attraversano il mondo contemporaneo non si limitino alle strutture economiche o politiche, ma siano profondamente radicate nell'immaginario simbolico attraverso cui l'essere umano

l'essere umano dai sistemi naturali di cui fa parte. Secondo Orr, l'educazione dovrebbe promuovere una consapevolezza ecologica fondata sulla comprensione dell'interdipendenza tra esseri umani, società e ambiente, favorendo lo sviluppo di responsabilità, senso del limite e capacità di prendersi cura del mondo vivente.

interpreta e organizza la realtà. Per questa ragione, il legame tra oppressione delle donne e sfruttamento della natura non può essere compreso pienamente senza interrogare le rappresentazioni culturali che, nel corso della storia, hanno costruito il corpo femminile e la Terra come spazi analoghi di appropriazione, controllo e sfruttamento. Il presente paragrafo intende approfondire questa dimensione simbolica, mostrando come la metafora *donna–natura* abbia operato come potente dispositivo ideologico capace di legittimare rapporti di potere gerarchici, rendendo la violenza strutturale non solo accettabile, ma spesso invisibile.

La dimensione simbolica riveste, infatti, un ruolo centrale nei processi di naturalizzazione e legittimazione della disparità. Le associazioni simboliche non si limitano a descrivere il mondo, ma contribuiscono a produrlo, stabilendo ciò che appare normale, inevitabile o naturale. In modo particolare, Sherry B. Ortner⁷⁸, figura centrale dell'antropologia femminista, nel saggio *Is Female to Male as Nature Is to Culture?* (1974) analizza i fondamenti simbolici della subordinazione femminile nelle società umane. L'antropologa mostra come la tradizionale associazione del femminile alla natura e del maschile alla cultura abbia costituito uno dei principali pilastri ideologici del dominio patriarcale, naturalizzando gerarchie sociali storicamente costruite.

Alla donna vengono attribuite caratteristiche quali la corporeità, l'emotività, la ciclicità biologica e la funzione riproduttiva, mentre all'uomo sono assegnate la razionalità, il controllo, la trascendenza rispetto al dato naturale e la capacità di dominio. Questa opposizione simbolica, lungi dall'essere neutra, si configura come un vero e proprio dispositivo ideologico che normalizza e legittima un ordine gerarchico, in cui ciò che è associato alla cultura viene considerato superiore e autorizzato a governare ciò che è invece ricondotto alla natura.

Il corpo femminile diventa così il primo luogo in cui il potere esercita la propria presa; infatti, in merito Ortner scrive: “it all begins of course with the body” (1974, p.73). Esso si presenta come un *campo di forze* biopolitiche su cui si inscrivono norme, saperi e pratiche di controllo. Nella medesima direzione si colloca il pensiero di Rosi Braidotti, filosofa e teorica femminista di area post-strutturalista e postumanista, il cui lavoro si

⁷⁸ Antropologa statunitense tra le più influenti negli studi di genere, Sherry Ortner è nota per aver analizzato le radici culturali della subordinazione femminile nelle diverse società, interrogandosi sulle ragioni della diffusa associazione simbolica tra donna e natura e tra uomo e cultura, mostrando come tale schema abbia storicamente contribuito a giustificare rapporti di gerarchia e subordinazione.

concentra sulla critica dell'umanesimo occidentale e dei suoi dispositivi di esclusione. Nel volume *The Posthuman* (2013), Braidotti⁷⁹ mostra come il corpo delle donne sia stato storicamente concepito come un territorio da amministrare e governare: luogo di regolazione della riproduzione, della sessualità e della maternità, ma anche oggetto di medicalizzazione e di normatività morale. In modo analogo, la Terra è stata costruita simbolicamente come uno spazio da gestire, organizzare e sfruttare secondo criteri di produttività, sottratto a qualsiasi forma di agency autonoma e ridotto a riserva di risorse. Corpo femminile e territorio naturale vengono così accomunati da una medesima logica di governo, che li considera superfici passive su cui esercitare il potere.

La superiorità maschile si fonda proprio su queste *dicotomie gerarchiche*. Donna e Terra sono entrambe associate alla natura, al passivo, al riproduttivo, al controllabile; l'uomo e la cultura, al contrario, incarnano l'attivo, il razionale, il produttivo, ed è per questo che, come afferma Ortner, "culture must maintain control over [...] nature" (1974, p. 87). In questo schema, donna e natura diventano due figure parallele di alterità: luoghi di sfruttamento riproduttivo e sessuale nel caso della donna, estrattivo e territoriale nel caso della Terra. Entrambe sono concepite come materia disponibile, come risorsa da utilizzare, come superfici su cui iscrivere il potere economico, politico e simbolico. Questa visione legittima e giustifica una *violenza sistemica* che agisce in maniera pervasiva, incorporata nei quadri concettuali e simbolici attraverso cui la realtà viene interpretata e organizzata.

L'ecofemminismo propone una critica radicale di questo *dualismo gerarchico*, mostrando come esso costituisca una delle radici profonde delle crisi contemporanee. La separazione rigida tra cultura e natura, mente e corpo, maschile e femminile non solo legittima il dominio, ma impedisce di riconoscere le relazioni di interdipendenza che rendono possibile la vita. Ciò che viene associato alla cultura e all'uomo si arroga il diritto di dominare ciò che viene associato alla natura e al femminile, producendo una visione del mondo basata sulla conquista, sul controllo e sulla negazione della vulnerabilità.

⁷⁹ Rosi Braidotti è una filosofa e teorica femminista italiana naturalizzata australiana ed è una delle principali esponenti del pensiero postumanista contemporaneo. Formata tra l'Italia, l'Australia e la Francia, ha sviluppato le proprie ricerche nell'ambito della filosofia politica, degli studi di genere e della teoria critica. Le sue analisi mettono in discussione la concezione dell'essere umano come soggetto autonomo, razionale e separato dal mondo, proponendo invece una visione relazionale fondata sull'interdipendenza tra esseri umani, natura, tecnologia e altre forme di vita.

Carolyn Merchant⁸⁰, storica della scienza e filosofa statunitense, nota per i suoi studi sui rapporti tra scienza, ambiente e genere, nel suo testo fondamentale *La morte della natura: le donne, l'ecologia e la rivoluzione scientifica (The death of nature)* (1988) spiega come, prima dell'affermarsi della modernità occidentale e in particolare prima del XVII secolo, la natura fosse spesso concepita come un organismo vivente, una “madre nutrice” (Merchant, 1988, p. 37), generativa e sacra, degna di rispetto e protezione. Essa era associata a una “femmina benevola” (1988, p. 37) e creatrice, all'interno della quale l'essere umano si riconosceva come parte integrante e non come dominatore esterno. In questa visione organica del cosmo, esisteva una “limitazione etica” (1988, p. 66) allo sfruttamento: la natura non poteva essere violata senza conseguenze, perché era portatrice di valore intrinseco e di sacralità.

Tra il XVI e il XVII secolo, tuttavia, “la concezione organica del cosmo cedette il passo a un *modello meccanicistico*” (1988, p. 81). Con l'avvento della scienza moderna, la natura inizia a essere rappresentata come una *macchina* composta da parti scomponibili, priva di vita e di finalità proprie. Essa viene descritta come disordinata, caotica, da dominare e riorganizzare, attingendo a metafore sessuali e di genere: la natura viene femminilizzata e descritta come una forza selvaggia da soggiogare, una materia passiva da penetrare, controllare e rendere produttiva. Parallelamente, il corpo femminile viene sempre più medicalizzato, regolato e disciplinato, in una convergenza simbolica che rende donna e Terra oggetti di un medesimo progetto di dominio (Merchant, 1988).

In questa cornice, capitalismo, antropocentrismo e patriarcato appaiono come sistemi convergenti. Il *capitalismo* trasforma sia il lavoro riproduttivo delle donne sia le risorse naturali in input gratuiti o sottovalutati; *l'antropocentrismo* giustifica la supremazia dell'essere umano sul resto del vivente; *il patriarcato* consolida la gerarchia di genere che assegna al maschile il controllo e al femminile la disponibilità. L'intreccio di questi sistemi produce una *violenza strutturale* che colpisce simultaneamente i corpi e gli ecosistemi (Braidotti, 2013).

Le riflessioni sviluppate dalle principali autrici ecofemministe consentono di individuare alcune corrispondenze strutturali tra i meccanismi che hanno storicamente legittimato il dominio sulla natura e quelli che hanno sostenuto la subordinazione delle donne. Tali

⁸⁰ Storica della scienza, filosofa ed ecofemminista statunitense, Carolyn Merchant si è concentrata sullo studio del rapporto tra sviluppo della scienza moderna, trasformazioni culturali e sfruttamento della natura.

parallelismi rimandano a una medesima matrice culturale fondata sulla separazione, sulla gerarchizzazione e sulla legittimazione del controllo. Le principali convergenze possono essere sintetizzate nella seguente tabella.

Dimensione analizzata	Dominio sulla natura	Dominio sulle donne
Concezione dell'altro	Natura considerata come oggetto e risorsa da utilizzare	Donne considerate subordinate e funzionali ai bisogni altrui
Rapporto di potere	Controllo, sfruttamento e appropriazione dell'ambiente	Controllo, subordinazione e regolazione dei corpi femminili
Logica economica	Estrazione e massimizzazione della produttività	Invisibilizzazione e sfruttamento del lavoro di cura
Produzione del sapere	Marginalizzazione dei saperi ecologici tradizionali	Esclusione delle esperienze e dei saperi femminili
Linguaggio e rappresentazioni	Natura descritta come passiva, disponibile e dominabile	Femminile associato a passività, emotività e dipendenza
Conseguenze sociali	Degrado ambientale e crisi ecologica	Disuguaglianze di genere e violenza
Prospettive alternative	Cura degli ecosistemi e sostenibilità	Relazioni fondate su reciprocità, rispetto e riconoscimento

Tabella 2. Parallelismi tra dominio della natura e dominio delle donne nella prospettiva ecofemminista. Elaborazione personale a partire da Merchant (1988), Ortner (1974), Mies e Shiva (2014), Warren (2000).

Come emerge dalla comparazione, le analogie individuate dall'ecofemminismo non riguardano soltanto la contemporanea presenza di due forme di oppressione, ma rinviano a una comune struttura culturale che produce e riproduce relazioni gerarchiche di dominio. La critica ecofemminista invita pertanto a superare tali logiche attraverso una prospettiva relazionale fondata sull'interdipendenza, sulla responsabilità e sul riconoscimento del valore intrinseco di ogni forma di vita.

L'ecofemminismo critico ha mostrato come sia necessario intervenire alla radice dell'analogia simbolica tra donna e natura, poiché è proprio quest'associazione a costituire uno dei presupposti fondamentali del dominio. L'idea che le donne siano più vicine alla natura non rimanda a una predisposizione biologica o ontologica, ma è il

prodotto di una costruzione culturale storicamente situata, funzionale alla loro esclusione dalla sfera della razionalità, della cultura e del potere. Come osserva Ortner, “the whole scheme is a construct of culture rather than a fact of nature. Woman is not in reality any closer to (or further from) nature than man – both have consciousness, both are mortal” (1974, p. 87), sottolineando che il parallelismo tra donna e natura non è innocuo né descrittivo, ma opera come un dispositivo simbolico che giustifica la subordinazione di entrambe. L’elaborazione ecofemminista non mira dunque a recuperare un’identità femminile naturalizzata, né a rovesciare semplicemente i termini della dicotomia, ma a smantellare le categorie stesse che hanno reso possibile tanto il dominio patriarcale sulle donne quanto quello umano sulla natura. Decostruire l’analogia significa, quindi, mettere in crisi la logica dualistica che separa e gerarchizza natura e cultura, corpo e ragione, femminile e maschile, aprendo lo spazio per una riconfigurazione radicale dei rapporti tra soggetti, corpi e ambiente.

Nel contesto attuale, segnato da una crisi ecologica senza precedenti e da persistenti forme di violenza di genere, appare sempre più evidente che “l’umanità è sull’orlo del baratro” (Shiva, 2020, p. 7). Continuare a pensare il mondo attraverso logiche di separazione, sfruttamento e controllo significa compromettere le condizioni stesse della vita. Per questo, diventa urgente adottare nuove prospettive capaci di immaginare un futuro fondato sulla cooperazione, sulla responsabilità condivisa e sulla compassione verso l’altro, umano e non umano. In proposito, Shiva propone il concetto di “*democrazia della Terra*” (2020, p. 127), inteso come modello di governo e gestione delle risorse fondato sul riconoscimento dell’interdipendenza tra tutti gli esseri viventi e sul rispetto dei cicli naturali, in cui la vita della Terra non è subordinata agli interessi economici umani. In altre parole, significa considerare ogni forma di vita come parte integrante di una comunità globale, dotata di diritti e dignità propri.

Tra le risposte teoriche emerse negli ultimi decenni si collocano il *vitalismo*, il *postumanesimo* e il concetto di *ecocidio*, accomunati dalla critica ai presupposti antropocentrici e strumentali della modernità occidentale.

Il *vitalismo* si configura come “una reazione importante al meccanicismo e al dualismo” (Merchant, 1988, p. 330), i quali hanno a lungo interpretato la natura come un insieme di elementi inerti, governati da leggi puramente quantitative e disponibili alla manipolazione tecnica. Nella prospettiva vitalista il vivente non è riducibile a una somma di parti, ma è

attraversato da una forza dinamica, relazionale e generativa, che eccede ogni tentativo di controllo totale. Recuperare una visione di questo tipo significa, dunque, riconoscere alla natura una forma di *agency* e di *valore* intrinseco, sottraendola alla logica dell'oggetto passivo da dominare e sfruttare.

Il *postumanesimo*, dal canto suo, mette radicalmente in discussione la centralità esclusiva dell'uomo come misura di tutte le cose, decostruendo l'idea di un soggetto umano autonomo, separato e ontologicamente superiore al resto del vivente. Questa prospettiva insiste sull'*interdipendenza* tra esseri umani, altre specie, tecnologie e ambienti, evidenziando come l'identità stessa dell'umano sia il risultato di relazioni, ibridazioni e co-costruzioni. Come sottolinea l'autrice, "A posthuman ethics [...] proposes an enlarged sense of inter-connection between self and others, including the non-human or 'earth' others, by removing the obstacle of self-centred individualism" (Braidotti, 2013, p. 49). In tal senso, il *postumanesimo* non implica una negazione dell'umano, ma una sua riconfigurazione non gerarchica, capace di riconoscere la continuità e la vulnerabilità condivisa tra tutte le forme di vita.

A queste elaborazioni teoriche si affianca il concetto di *ecocidio*, ripreso e sviluppato da Shiva (2020), inteso come la violazione dei diritti della Natura e della Madre Terra. In questo modo, la critica al dominio assume anche una dimensione giuridica e politica, proponendo di considerare la distruzione sistematica degli ecosistemi come crimine. L'idea di ecocidio mira a sottrarre la natura alla logica della mera sfruttabilità economica, riconoscendole diritti inviolabili e affermando la responsabilità collettiva verso tutte le forme di vita.

Nel loro insieme, queste prospettive condividono l'esigenza di superare il paradigma del dominio che ha strutturato il rapporto tra umano e non umano, e di immaginare forme di convivenza fondate sulla reciprocità, sulla responsabilità e sul riconoscimento della comune appartenenza a una rete di relazioni vitali.

È in questa direzione che si colloca il passaggio al terzo paragrafo, dedicato alla decostruzione dell'associazione gerarchica tra donna e natura e delle forme di dominio che essa ha storicamente legittimato, attraverso le riflessioni di autrici come Yayo Herrero e Donna Haraway. Le loro prospettive consentiranno di proseguire l'analisi del dominio simbolico, ma anche di esplorare nuove possibilità di coabitazione planetaria, fondate sul riconoscimento della vulnerabilità, della relazionalità e della responsabilità reciproca.

4.3. Herrero e Haraway: donna e natura come oggetti di dominio e nuove forme di coabitazione planetaria

Il paragrafo precedente ha mostrato come l'associazione simbolica tra corpo femminile e natura abbia operato storicamente come *dispositivo di dominio*, rendendo entrambi spazi disponibili allo sfruttamento, alla regolazione e alla violenza. A partire da questa consapevolezza, il presente paragrafo intende approfondire ulteriormente la critica a tali logiche, spostando lo sguardo dalle genealogie simboliche del dominio alle possibilità di una loro trasformazione. In particolare, attraverso le riflessioni di Donna Haraway e Yayo Herrero, verranno esplorate nuove prospettive teoriche e politiche capaci di immaginare forme alternative di *coabitazione planetaria*, fondate sulla relazionalità, sulla cura e sul riconoscimento dei limiti.

Nel volume *Chthulucene. Sopravvivere su un pianeta infetto* (2019), Donna Haraway⁸¹, filosofa, biologa e teorica femminista statunitense, figura centrale del postumanesimo critico, sviluppa una riflessione che si colloca all'incrocio tra ecofemminismo, critica della modernità occidentale e pensiero post-antropocentrico. Per affrontare la questione della sopravvivenza sul pianeta, Haraway propone una riformulazione profonda del modo in cui pensiamo il rapporto tra esseri umani, natura e futuro. Il suo lavoro muove da una critica esplicita alle categorie politiche, economiche e simboliche della modernità, responsabili di aver prodotto una visione del mondo fondata sulla separazione, sull'estrazione e sul dominio. Il testo si colloca nel contesto della *crisi ecologica globale*, che Haraway rifiuta di interpretare come un evento improvviso o eccezionale: il degrado ambientale viene piuttosto letto come l'esito storico di un sistema basato sul colonialismo, sul capitalismo estrattivo e sullo sfruttamento sistematico dei corpi, umani e non umani.

⁸¹ Filosofa, biologa, storica della scienza e teorica femminista statunitense, Donna Haraway è una delle pensatrici più influenti del dibattito contemporaneo sui rapporti tra esseri umani, natura, scienza e tecnologia. Formata nell'ambito della biologia, della zoologia e della filosofia della scienza, ha sviluppato una riflessione interdisciplinare che intreccia studi di genere, ecologia, epistemologia e teoria politica. Divenuta celebre con il *Manifesto Cyborg* (1985), Haraway critica le tradizionali opposizioni che hanno strutturato il pensiero occidentale, mostrando come tali dualismi abbiano contribuito a giustificare forme di esclusione e dominio. Nelle opere successive, tra cui *Staying with the Trouble* (2016), propone una visione fondata sull'interdipendenza e sulla coesistenza tra specie diverse, sostenendo che gli esseri umani non esistano come entità autonome e separate, ma come nodi di una complessa rete di relazioni biologiche, sociali, tecnologiche ed ecologiche. Attraverso concetti come *companion species*, *simpoiesi* e *making kin*, Haraway invita a ripensare la convivenza sulla Terra in termini di cooperazione, responsabilità reciproca e cura delle relazioni, offrendo un contributo fondamentale al dialogo tra ecofemminismo, ecologia e pensiero della complessità.

Uno dei nuclei teorici centrali dell'opera è il rifiuto delle narrazioni dominanti dell'Antropocene e del Capitalocene. Con il termine *Antropocene* si intende l'epoca geologica in cui l'impatto delle attività umane è divenuto una forza trasformativa su scala planetaria: come ricorda Haraway (2019), l'ecologo Eugene F. Stoermer introdusse questo concetto per indicare "le prove sempre più evidenti degli effetti trasformativi causati dalle attività umane sulla Terra" (p. 70). Tuttavia, questa categoria interpretativa tende ad attribuire in modo indifferenziato all'umanità nel suo complesso la responsabilità della crisi ecologica, occultando le profonde asimmetrie di potere, di consumo e di decisione che caratterizzano il sistema globale. In risposta ai limiti del concetto di Antropocene e del fatto che "non è stato l'uomo Specie a dettare le condizioni della Terza Era del Carbonio o dell'Era Nucleare" (2019, p. 75), si è affermata la nozione di *Capitalocene*, che sposta l'attenzione dalla responsabilità indistinta dell'umanità alle specifiche logiche storiche del capitalismo industriale, individuando nel sistema di accumulazione, sfruttamento e crescita illimitata il principale motore della crisi ecologica. Tuttavia, anche questa categoria, pur rendendo visibili le asimmetrie economiche e di potere, rischia di ridurre la complessità della crisi a una lettura prevalentemente economica, trascurando le dimensioni ontologiche, ecologiche e relazionali del vivente. È proprio per superare queste insufficienze che Donna Haraway propone il termine *Chthulucene* (2019), non come una nuova etichetta cronologica, ma come un diverso modo di pensare il tempo, la storia e le relazioni tra le specie. Esso designa un'epoca caratterizzata da una trama tentacolare di interdipendenze tra esseri umani, altre specie, tecnologie e ambienti, in cui viene meno qualsiasi pretesa di centralità o superiorità dell'umano. Come afferma Haraway, il *Chthulucene* è fatto di "storie multispecie in via di svolgimento, di pratiche di con-divenire in tempi che restano aperti, tempi precari [...] in cui gli esseri umani non sono gli unici attori rilevanti; gli altri esseri non sono mere comparse che si limitano a reagire" (2019, p. 85). Non si tratta dunque di un tempo futuro da attendere, ma di una condizione già in atto, che richiede di riconoscere la co-costruzione della vita attraverso relazioni di vulnerabilità condivisa, responsabilità e coabitazione planetaria. In questo contesto si colloca il concetto di *simpoiesi*, che Haraway definisce come un processo di "con-fare" (2019, p. 89), in opposizione all'idea moderna di *autopoiesi*. Se quest'ultima presuppone sistemi chiusi e autosufficienti, la *simpoiesi* indica invece processi di generazione condivisa, in cui nulla esiste o si produce

in modo isolato. Le creature, umane e non umane, emergono sempre dall'interazione, dal con-divenire e dalla co-evoluzione. Questa visione relazionale infrange l'illusione di un soggetto umano autonomo e autosufficiente, mostrando come tale configurazione dell'umano sia parte integrante della stessa logica che ha reso possibile lo sfruttamento della Terra e la subordinazione di tutto ciò che è stato storicamente definito come altro.

All'interno di questo quadro critico, Haraway mette in luce come la separazione gerarchica tra umano e non umano, natura e cultura, soggetto e oggetto, abbia legittimato non solo la devastazione ambientale, ma anche la marginalizzazione sistematica di animali, ecosistemi, popolazioni colonizzate e dei corpi delle donne. Donna e natura appaiono entrambe come superfici di appropriazione e controllo, inscritte in un ordine simbolico che trasforma la vita in risorsa e la relazione in dominio.

Contro questa logica, Haraway introduce il concetto di *fare parentela* (*making kin*), che indica la necessità di dar forma a legami non fondati sulla genealogia biologica, sulla proprietà o sulla riproduzione eteronormativa, ma su relazioni di cura, responsabilità e coabitazione tra specie. Come afferma Haraway, "il mio intento è far sì che il *kin*, la parentela, significhi qualcosa di diverso, qualcosa di più che entità legate dalla stirpe o dalla genealogia" (2019, p. 148). *Fare parentela* significa, dunque, riconoscere che la sopravvivenza non è un'impresa individuale né esclusivamente umana, ma un processo collettivo e multispecie, fondato sull'interdipendenza e sulla vulnerabilità condivisa, poiché, come scrive Haraway, "tutte le creature condividono la stessa carne, in maniera laterale, semiotica, genealogica" (2019, p. 149).

Un ulteriore elemento centrale del testo è l'idea di *staying with the trouble*, ovvero *restare nel problema*. Haraway rifiuta tanto le narrazioni apocalittiche quanto le promesse tecnocratiche di una salvezza futura, sostenendo che non esistono soluzioni semplici o definitive alla crisi ecologica. Al contrario, invita a sostare nelle contraddizioni del presente, assumendosi la responsabilità delle relazioni che ci costituiscono e delle conseguenze delle nostre azioni. Vivere non significa dominare o riparare il pianeta, ma imparare a coabitare con le sue ferite, impegnandosi a diventare "meno letali e più responso-abili, più in armonia" (2019, p. 141) con il pianeta.

In questa riconfigurazione etica e politica, la distinzione tra natura e cultura perde il suo carattere gerarchico. Haraway propone una visione del mondo in cui nessun attore è completamente autonomo e in cui ogni forma di vita è al tempo stesso agente e

vulnerabile. La Terra non è uno sfondo passivo delle attività umane, ma un insieme di relazioni dinamiche che richiedono, ancora una volta, attenzione, cura e responsabilità.

Su un piano più esplicitamente politico ed economico si colloca il contributo di Yayo Herrero⁸², antropologa, ingegnera e attivista ecofemminista spagnola, considerata una delle voci più autorevoli dell'*ecofemminismo materialista* e della critica al modello di *sviluppo neoliberale*.

Se il pensiero di Donna Haraway mette in discussione le strutture simboliche e ontologiche del dominio, Herrero ne analizza le *conseguenze sistemiche* sul piano economico, sociale ed ecologico, interpretando il presente come una vera e propria *crisi di civiltà*. Questa lettura è ricostruita e approfondita da Pamela De Lucia, sociologa e studiosa di ecologia politica ed ecofemminismo, nel suo studio *Vivir bien con menos. Ecologia, decrescita ed ecofemminismo in Yayo Herrero* (2017). In questo lavoro, De Lucia analizza il pensiero di Herrero collocandolo all'incrocio tra ecologia politica, critica femminista e teoria della decrescita, evidenziandone la portata sistemica e le implicazioni pratiche per la trasformazione dei modelli economici e sociali contemporanei. Secondo Herrero, i problemi ambientali non costituiscono incidenti collaterali del progresso, ma sono l'esito diretto di "un modello economico e sociale scandito a ritmo di illimitato ed insensato sfruttamento del pianeta" (De Lucia, 2017, p. 187). Il nostro tempo è così segnato da una profonda "incompatibilità tra l'ossessione per il capitale e il mantenimento della vita nel suo complesso, umana e non umana" (De Lucia, 2017, p. 188-189).

Herrero descrive la società contemporanea come una "*civiltà schizofrenica*" (De Lucia, 2017, p. 192), in cui il mercato e gli interessi economici occupano una posizione centrale, mentre il benessere delle persone e degli ecosistemi viene sistematicamente marginalizzato. L'attivista, poi, sottolinea la necessità di un radicale cambiamento di paradigma: occorre abbandonare una "*condotta predatoria*" (De Lucia, 2017, p. 189) per

⁸² Yayo Herrero è un'antropologa, ingegnera, docente e attivista ecofemminista spagnola ed è una delle principali esponenti dell'ecofemminismo contemporaneo europeo. La sua formazione interdisciplinare, che integra studi scientifici, sociali e pedagogici, l'ha portata a sviluppare una riflessione centrata sul rapporto tra crisi ecologica, giustizia sociale e sostenibilità della vita. I suoi testi evidenziano come il modello economico dominante si fondi sull'occultamento della dipendenza umana dai processi naturali e dal lavoro di cura, tradizionalmente svolto dalle donne. La crisi ambientale, le disuguaglianze sociali e la subordinazione femminile vengono dall'autrice interpretate come manifestazioni di uno stesso paradigma culturale basato sulla crescita illimitata, sulla competizione e sul dominio. Herrero propone di ripensare l'organizzazione della società a partire dalla vulnerabilità, dall'interdipendenza e dalla centralità della cura, riconoscendo che la vita umana dipende costantemente sia dagli ecosistemi sia dalle relazioni di sostegno reciproco.

fare spazio a *modelli economici sostenibili, equi e solidali*, che mettano al centro dell'attenzione le necessità delle persone e della natura.

Questo cambiamento passa innanzitutto dal riconoscimento dei *limiti*. Herrero insiste sul fatto che una produzione quantitativamente illimitata non conduce alla felicità né al benessere collettivo, ma alla distruzione delle basi materiali della vita. Da qui la proposta di una “*decrescita*” (De Lucia, 2017, p. 189) consapevole, intesa non come impoverimento, ma come riduzione dell'impatto ambientale, del volume di produzione e dei consumi, in nome della *sufficienza* e della *giustizia sociale*.

Un ulteriore nodo critico riguarda la definizione stessa di *valore*. Nelle società capitalistiche contemporanee viene riconosciuto come *valore* quasi esclusivamente ciò che produce denaro, mentre tutto ciò che non rientra nei circuiti monetari - come il lavoro di cura, la riproduzione sociale o la tutela degli ecosistemi - tende a essere reso invisibile e marginalizzato. Herrero denuncia questa gerarchia dei valori e richiama l'urgenza di restituire centralità al lavoro riproduttivo, storicamente associato al femminile e sistematicamente escluso dai criteri dominanti di valore nelle società capitalistiche, nonostante sia indispensabile alla riproduzione della vita e del sistema stesso.

In questo senso, la critica all'associazione essenzialista tra donna e natura non implica una svalutazione delle attività di cura e di riproduzione della vita, ma, al contrario, la loro piena valorizzazione. Riconoscerle come centrali per la sopravvivenza collettiva significa sottrarle alla naturalizzazione femminile che le ha storicamente confinate nell'invisibilità e affermarle come responsabilità condivisa, non gerarchizzata né relegata alla sfera privata. Come sostiene Herrero, infatti, “il capitalismo non può mantenersi senza patriarcato” (De Lucia, 2017, p. 198), poiché, il suo funzionamento si fonda sull'appropriazione sistematica di un lavoro riproduttivo gratuito o sottopagato, indispensabile per garantire la riproduzione quotidiana della forza lavoro e, più in generale, delle condizioni materiali della vita. La rimozione simbolica ed economica di queste attività consente al sistema di scaricare il peso sulle vite femminili e sui corpi, abbassando il valore del lavoro salariato e sostenendo processi di accumulazione altrimenti insostenibili.

La realtà mostra, tuttavia, l'insostenibilità di questo modello, dal momento che una crescita illimitata in un pianeta finito è strutturalmente impossibile. Diventa necessario, quindi, ripensare la produzione in relazione alla vita, promuovere un'agricoltura familiare

e sostenibile, riconoscere il ruolo fondamentale delle donne e degli ecosistemi, favorire una cultura della cura e garantire una redistribuzione equa delle risorse, orientata non all'accumulazione, ma alla riproduzione sociale ed ecologica.

Per Herrero, “la forza rivoluzionaria sta negli esclusi e nelle escluse dal sistema dominante, persone smarrite, infelici, precarie, ma ancora capaci di rivendicare ciò che è stato loro sottratto” (De Lucia, 2017, p. 203): è proprio là dove i diritti vengono negati che può emergere la possibilità di un'azione trasformativa e di una nuova *coscienza collettiva ecofemminista*. L'ecofemminismo critico rappresenta, così, “un *patto sociale* nuovo tra donne e uomini e natura e cultura” (De Lucia, 2017, p. 185), configurandosi come una forma di rifiuto attivo delle logiche di potere e dominio, come impegno nella costruzione di relazioni non gerarchiche e come responsabilità rivoluzionaria orientata alla tutela della vita.

L'ecofemminismo, dunque, non è soltanto una teoria, ma una proposta politica e culturale che mira a ridefinire il quadro delle relazioni sociali ed ecologiche, spostando la priorità dall'accumulo illimitato al benessere, alla giustizia e alla sostenibilità. Si tratta di un progetto trasformativo e collettivo, volto a garantire non solo la sopravvivenza, ma anche la qualità della vita sul pianeta.

È a partire da queste premesse che si apre il quarto e ultimo paragrafo del capitolo, dedicato al ruolo dell'educazione come spazio privilegiato per tradurre tali prospettive in pratiche formative. Educare al rispetto, attraverso un approccio che intrecci ecologia e genere, diventa così una leva fondamentale per promuovere una cultura capace di riconoscere l'interdipendenza, la responsabilità e la cura come valori centrali della convivenza umana e planetaria.

4.4. Educare al rispetto: un approccio comparativo tra ecologia e genere

Come emerso nei paragrafi precedenti, viviamo in un'epoca attraversata da una complessità profonda, segnata da crisi tra loro strettamente intrecciate - ecologica, dei rapporti di genere, sociale, economica e simbolica - che tuttavia vengono spesso interpretate attraverso lenti semplificanti, parziali e settorializzate. Su questo sfondo si colloca il contributo di Franco Cambi⁸³, tra i principali filosofi italiani dell'educazione

⁸³ Franco Cambi è stato un pedagogista, storico della pedagogia e filosofo dell'educazione italiano le cui ricerche hanno approfondito temi quali la complessità dell'educazione, la formazione della persona, la

contemporanei, la cui riflessione si sviluppa all'interno di una prospettiva critica, storica ed ermeneutica attenta ai nessi tra sapere, potere e formazione del soggetto.

Nel *Manuale di filosofia dell'educazione* (2000), Cambi mette in luce come la crisi ecologica e quella dei rapporti di genere presentino affinità strutturali profonde: entrambe, infatti, affondano le proprie radici in una medesima *logica di dominio* che ha attraversato la modernità occidentale, legittimando lo sfruttamento di ciò che è costruito come altro, vulnerabile e disponibile. La natura e i corpi femminili sono stati storicamente pensati come risorse da gestire, controllare e ottimizzare, più che come soggetti portatori di valore ed agency. Queste crisi tendono a essere affrontate come fenomeni distinti e indipendenti, perdendo di vista la loro comune radice e la fitta rete di relazioni che le lega.

La *frammentazione* dei saperi, l'affermazione di un *individualismo* competitivo e una *visione riduttiva e lineare* del progresso contribuiscono a occultare la natura sistemica di tali crisi, impedendo una comprensione integrata dei processi che le generano. In questo modo, i problemi vengono isolati, depoliticizzati e ricondotti a questioni tecniche o emergenziali, anziché essere riconosciuti come espressione di un medesimo *assetto culturale e simbolico*.

Le radici di questa condizione affondano nella matrice della *modernità occidentale*, fondata su una logica di separazione, controllo e dominio. Tale paradigma ha prodotto una visione del mondo gerarchica e dicotomica, in cui ciò che è considerato razionale, produttivo e misurabile viene valorizzato, mentre ciò che appare relazionale, vulnerabile o non immediatamente utile viene marginalizzato o reso invisibile (Cambi, 2000).

La scienza moderna ha progressivamente *disincantato* il mondo, riducendolo a oggetto di conoscenza, previsione e sfruttamento, e ha contribuito a costruire il soggetto umano come autonomo, razionale e autosufficiente, come misura di tutte le cose. Come osserva Cambi, infatti, “la scienza toglie incanto al mondo e proietta la sua ombra lunga anche sull'uomo” (2000, p. 168). Questa rappresentazione dell'umano, separato dal contesto relazionale ed ecologico che lo costituisce, ha legittimato pratiche di appropriazione e dominio sulla natura e sugli altri corpi, sostenendo un modello di sviluppo orientato alla crescita illimitata e alla strumentalizzazione della vita.

cittadinanza democratica e il ruolo della scuola nella società contemporanea. Attraverso numerose opere dedicate alla pedagogia generale e alla storia dell'educazione, Cambi ha evidenziato la necessità di una formazione integrale della persona, capace di coniugare dimensione cognitiva, etica, affettiva e relazionale.

È proprio questa visione del mondo, apparentemente neutrale e universale, a costituire il terreno comune su cui si innestano le crisi contemporanee e a rendere urgente un ripensamento radicale delle categorie attraverso cui interpretiamo il presente.

Anche la pedagogia, in quanto “è scienza-del-complesso, è sapere e agire” (Cambi, 2000, p. 34), non è rimasta estranea a questo paradigma; al contrario, ne ha profondamente risentito, contribuendo in parte a riprodurre le categorie fondamentali. Così come la relazione con l’ambiente è stata sottratta alla sfera della responsabilità etica ed il lavoro riproduttivo è stato storicamente svalutato e associato al femminile, allo stesso modo la cura educativa è stata marginalizzata, ridotta a una dimensione accessoria o meramente emotiva, priva di riconoscimento politico e cognitivo, secondo una logica che separa produzione e riproduzione, economia e vita, sapere e cura. In entrambi i casi, ciò che sostiene la vita viene invisibilizzato e depoliticizzato.

L’ideale educativo moderno, ereditato dall’illuminismo e dalla razionalità strumentale, ha promosso un modello di soggetto autonomo, competitivo e autosufficiente, separato dal corpo, dalle relazioni e dalla natura. Nei processi educativi è dunque *l’istruzione* a governare, intesa come trasmissione di competenze e saperi funzionali, orientata alla creazione di individui capaci di inserirsi in modo efficiente nel mercato del lavoro. La *formazione*, invece, concepita come processo relazionale, etico e trasformativo, viene sistematicamente subordinata o marginalizzata, nonostante Cambi la definisca “la categoria interpretativa e regolativa per eccellenza dei processi educativi e dei modelli pedagogici” (2000, p. 123).

Ogni concezione educativa è sempre legata a una precisa idea di soggetto, di sapere, di potere e di società. L’educazione non è mai neutrale: ogni pratica educativa veicola una visione del mondo, stabilisce gerarchie, definisce priorità e, come afferma Cambi, “è un sapere anche carico di valori” (2000, p. 37). Educare, da questo punto di vista, significa formare soggetti in relazione a un determinato ordine sociale, contribuendo a legittimarlo oppure a metterlo in discussione, significa partecipare attivamente alla riproduzione o trasformazione dei rapporti di potere.

All’interno della modernità occidentale, il modello educativo dominante ha prodotto una pedagogia prevalentemente trasmissiva, segnata dalla svalutazione delle dimensioni corporee, affettive e relazionali dell’esperienza umana e da una concezione gerarchica del sapere. La stessa razionalità che ha separato cultura e natura, maschile e femminile,

umano e non umano, ha strutturato l'educazione come pratica di controllo e disciplinamento. La scuola moderna ha spesso operato come *dispositivo di normalizzazione*, una vera e propria tecnologia del potere orientata alla produzione di soggetti conformi, escludendo ciò che devia dalla norma e marginalizzando le differenze di genere, di classe e di cultura. Sapere, autorità e istituzione scolastica non sono stati storicamente spazi neutrali, ma luoghi di costruzione di identità legittime e di esclusione dell'alterità (Cambi, 2000).

È a partire da questa consapevolezza che prende forma una critica radicale alla *pedagogia tradizionale*, fondata sul controllo, sulla standardizzazione e sulla trasmissione di saperi astratti e decontestualizzati. Nel corso del Novecento, come evidenzia Cambi (2000), si affermano paradigmi pedagogici alternativi che mettono in crisi l'idea di un soggetto universale, autosufficiente e astratto. La pedagogia critica, l'ermeneutica, il pensiero della differenza, gli approcci interculturali e l'attenzione alla corporeità e all'affettività rifiutano una concezione riduzionista dell'essere umano, valorizzano la pluralità delle esperienze e riconoscono il carattere storico, situato e relazionale del sapere. In questi modelli, l'educazione non è più concepita come mera trasmissione di contenuti, ma come pratica etica, dialogica e responsabile.

Diventa necessario, dunque, assumere una visione dell'essere umano come intrinsecamente relazionale, vulnerabile e dipendente da reti di cura. La *vulnerabilità*, lungi dall'essere un limite da superare, si configura come una condizione costitutiva dell'esistenza. La stessa logica che nega la vulnerabilità umana, esaltando l'autonomia e la performance, è quella che nega la vulnerabilità della natura, legittimandone lo sfruttamento illimitato. La vulnerabilità diventa così una categoria trasversale, capace di mettere in relazione l'esperienza dei corpi sessuati e situati con quella degli ecosistemi, entrambi esposti a dinamiche di sfruttamento che derivano dalla negazione della dipendenza e del limite. Di conseguenza, educare al riconoscimento della vulnerabilità significa educare al riconoscimento dei limiti ecologici del pianeta e dell'interdipendenza tra tutti i viventi (Contini, 2020).

In questo quadro, uno dei nodi educativi centrali diventa quello della *cura*. Una cura che, ancora una volta, non può essere naturalizzata o ridotta a una presunta attitudine femminile, né confinata alla sfera privata o considerata un semplice supplemento emotivo dell'educazione. La cura, afferma Contini (2020), deve essere riconosciuta come

competenza relazionale, pratica etica e come responsabilità politica. Essa si configura come una *pratica del limite*, capace di accettare l'imprevedibilità dell'altro e di rinunciare alla logica della prestazione, del risultato e del controllo; un atteggiamento intrinsecamente etico, fondato su attenzione, ascolto, responsabilità e consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni. Si tratta di *un'etica situata*, che nasce nella relazione concreta con l'altro e che trova un forte parallelismo con l'etica della responsabilità ecologica e con l'idea di interdipendenza tra i viventi.

Educare alla cura significa insegnare a non voler plasmare o dominare l'altro, ma a riconoscerne la vulnerabilità, rispettarne l'alterità e accompagnarne i processi di crescita senza appropriarsene. La cura diventa così una pratica educativa esplicitamente critica, capace di produrre "*humanitas*" (Cambi, 2000, p. 72) e di decostruire le logiche di strumentalizzazione che attraversano tanto i rapporti sociali quanto quelli con l'ambiente.

Educare al rispetto non equivale a una semplice forma di tolleranza o a un'adesione formale a norme condivise, ma implica il riconoscimento dell'altro - essere umano e non - come soggetto. Il rispetto nasce quando si comprende che l'altro essere vivente non è un mezzo da utilizzare per il raggiungimento dei propri scopi, non è disponibile all'uso e non è riducibile a funzione, ma è portatore di fragilità e di una singolarità irriducibile. Per questo, *cura e rispetto* risultano profondamente intrecciati e consentono di interrogare e decostruire le forme educative che producono esclusione, di riconoscere la propria dipendenza dagli altri e di assumere la consapevolezza che nessuna azione è neutra, ma genera effetti di cui ciascuno è responsabile (Contini, 2020).

Genere ed ecologia emergono, così, come categorie strutturali sistematicamente rimosse dai curricula e dalle pratiche educative tradizionali, nonostante costituiscano due assi fondamentali attraverso cui si organizzano le relazioni di potere, le gerarchie simboliche e le forme di esclusione. La loro rimozione non è casuale, ma funzionale al mantenimento di un modello educativo che privilegia l'astrazione, la neutralità apparente e la separazione, a scapito della corporeità, della differenza e della dipendenza reciproca (Cambi, 2000).

La *filosofia dell'educazione*, pertanto, non può limitarsi alla trasmissione di competenze, ma deve interrogarsi sul tipo di soggetti che contribuisce a formare, sui valori che rende centrali e sull'idea di convivenza che promuove. Come sottolinea Cambi, essa è chiamata

a “programmare questa costruzione antropologica, etica e intellettuale con un lavoro ora teorico, ora pratico o teorico-pratico di radicale ri-definizione” (2000, p. 31).

Ne consegue che la pedagogia è sollecitata a ripensare sé stessa in profondità, iniziando a “pensarsi secondo paradigmi nuovi, secondo modelli più divergenti e più integrati insieme” (p. 166). Questa esigenza risponde a un diffuso e urgente “*bisogno di senso*” (p. 171) che attraversa la società contemporanea e che interpella direttamente l’educazione. I principi regolatori di una tale società non possono che essere il *dialogo* e la *comunicazione*, intesi come spazi di relazione, confronto e costruzione condivisa di significati. Assumere questa direzione significa dotare la pedagogia di una “*curvatura intenzionale*” (p. 172), capace di orientare l’azione educativa oltre la mera funzionalità tecnica e strumentale, fino a “illuminare il deserto della tecnica” (p. 188). L’educazione assume così una funzione etica e politica fondamentale, orientata alla formazione di soggetti responsabili, critici e consapevoli delle relazioni di potere che li attraversano.

In questa direzione, Cambi (2000) riconosce la necessità di superare l’*antropocentrismo educativo*, integrando la questione ambientale nella riflessione pedagogica e ripensando l’educazione in relazione ai limiti del pianeta. L’educazione non può più essere concepita come dominio della natura, crescita illimitata e progresso lineare, ma deve confrontarsi con la finitezza delle risorse, con l’interdipendenza tra specie e con la responsabilità verso le generazioni future, nel riconoscimento del “rapporto biunivoco” (p. 187) che intercorre tra pedagogia ed ecologia.

In modo analogo, tale ripensamento richiede anche l’assunzione esplicita della categoria del genere all’interno dei curricula scolastici, al fine di mettere in discussione l’*androcentrismo* che ha storicamente orientato la selezione dei saperi considerati legittimi. Integrare la categoria del genere nell’educazione significa non solo rendere visibili pensatrici, filosofe, scrittrici, scienziate e inventrici a lungo marginalizzate, ma anche introdurre chiavi di lettura critiche sul rapporto con la *differenza*, con l’alterità e con l’altro genere, decostruendo modelli normativi e gerarchici di identità.

Così come l’educazione ecologica invita a ripensare il rapporto tra umano e ambiente in termini di limite e responsabilità, un’educazione attenta ai rapporti e alla differenza di genere sollecita a interrogare le relazioni di potere che attraversano i corpi, i saperi e le pratiche educative, aprendo la possibilità di una formazione più inclusiva, plurale e giusta.

In conclusione, educare al rispetto non significa insegnare obbedienza o conformità a un ordine dato, ma promuovere il riconoscimento dell'*altro* come soggetto e non come risorsa, funzione o mezzo. In questa prospettiva, il rispetto si configura come una *postura etica* che attraversa tanto le relazioni di genere quanto quelle ecologiche, opponendosi alle logiche di dominio, appropriazione e sfruttamento che hanno storicamente colpito i corpi femminili e la natura (Cambi, 2000; Contini, 2020).

Educare al *rispetto* significa imparare a riconoscere e decostruire quelle gerarchie e opposizioni che vengono presentate come naturali, ma che in realtà orientano pratiche educative riduttive e di esclusione, impedendo una lettura complessa e situata dell'esperienza. Significa riconoscere la *vulnerabilità* come condizione condivisa, l'*interdipendenza* come dato costitutivo dell'esistenza e la *cura* come pratica politica orientata alla responsabilità.

A tal fine, la scuola e i contesti educativi possono diventare luoghi privilegiati in cui apprendere forme di convivenza alternative, fondate sul rispetto dei corpi, delle differenze e dei limiti ecologici del pianeta. Un'educazione che assuma congiuntamente la questione di genere e quella ambientale non solo contribuisce a rendere visibili le relazioni di potere che attraversano il presente, ma apre anche la possibilità di immaginare e praticare modi diversi di abitare il mondo (Cambi, 2000; Contini, 2020).

È in quest'orizzonte che si colloca il capitolo successivo, dedicato all'educazione al consenso e al rispetto in chiave ecologica, intesa come spazio teorico e pratico per ripensare le relazioni, i corpi e la convivenza planetaria a partire dalla responsabilità, dalla reciprocità e dalla cura.

Capitolo 5

Educazione al rispetto e al consenso in chiave ecologica

Introduzione

Il capitolo precedente ha messo in evidenza come le questioni ecologiche e quelle legate al genere siano profondamente intrecciate e come l'educazione possa rappresentare uno spazio privilegiato per mettere in discussione logiche di dominio, gerarchie e forme di esclusione. Il rispetto, inoltre, è emerso come una categoria centrale per ripensare le relazioni, riconoscere l'interdipendenza tra i viventi e promuovere una cultura della responsabilità.

È in continuità con quest'orizzonte teorico che si colloca il quarto capitolo, dedicato all'educazione al rispetto e al consenso in chiave ecologica. L'obiettivo è quello di soffermarsi su alcune categorie, fondamentali per la costruzione di relazioni più consapevoli, giuste e responsabili, enfatizzandone il valore etico, pedagogico e sociale, senza separarle dal più ampio quadro delle trasformazioni culturali e relazionali che attraversano il presente.

Il capitolo si sviluppa lungo un percorso di approfondimento progressivo: si partirà da una riflessione sul rispetto come categoria etico-filosofica, per metterne in luce il significato e la portata educativa, per poi soffermarsi sul consenso inteso come pratica relazionale capace di orientare le interazioni in senso più consapevole e responsabile. In aggiunta, troverà spazio anche una riflessione sulla gentilezza, considerata come dimensione culturale in grado di sostenere e rendere concreta una diffusa cultura del rispetto. Il discorso si estenderà, infine, alla connessione tra queste categorie e le più ampie questioni della giustizia sociale ed ecologica, mostrando come esse possano costituire riferimenti fondamentali per ripensare le relazioni umane e il rapporto con il mondo vivente.

Questo capitolo intende aprire uno spazio di riflessione sulle modalità attraverso cui l'educazione può contribuire a costruire relazioni fondate sulla reciprocità, sul riconoscimento dell'altro e sulla responsabilità condivisa.

5.1. Il rispetto come categoria etico-filosofica

Il tema del rispetto si colloca come naturale prosiegua del percorso fin qui tracciato e rappresenta uno snodo teorico decisivo per comprendere le possibilità educative di una convivenza fondata sulla responsabilità, sulla reciprocità e sul riconoscimento dell'altro. Dopo aver rilevato, nei capitoli precedenti, i parallelismi tra dominio sulla natura e dominio sui corpi, e dopo aver mostrato come l'educazione possa contribuire tanto alla riproduzione quanto alla trasformazione delle gerarchie simboliche e materiali, diventa necessario interrogarsi più a fondo su ciò che rende possibile una relazione non violenta, non strumentale e autenticamente etica. È in questo senso che il rispetto si configura come una categoria etico-filosofica fondamentale, capace di orientare tanto il pensiero quanto la prassi educativa.

Per comprenderne la portata, è utile collocare questa nozione all'interno di una prospettiva storica più ampia. Roberto Mordacci⁸⁴ (2012) osserva come nelle società antiche, il rispetto assumesse spesso l'accezione della *veneratio*⁸⁵ e della *pietas*⁸⁶ e si strutturasse in modo fortemente gerarchico e verticale. Era un sentimento prettamente legato al merito e al prestigio, rivolto a coloro che occupavano una posizione elevata nella scala sociale, politica o religiosa. Si trattava, pertanto, di una forma di riconoscimento particolare e limitata, connessa a ruoli e funzioni specifiche e ben definite. Tuttavia, già in questa fase si intravede un elemento destinato a diventare centrale nelle riflessioni successive: il rispetto non può esistere senza riconoscimento, e il riconoscimento implica sempre una dimensione relazionale di reciprocità. L'essere umano, infatti, diventa pienamente tale solo nello sguardo dell'altro, nella possibilità di essere visto, riconosciuto e considerato, poiché, come afferma Richard Sennett⁸⁷ nel suo testo *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali* (2004), "l'uomo è uomo tramite gli altri uomini" (p. 67).

⁸⁴ Roberto Mordacci è un filosofo morale italiano, docente di Filosofia morale e studioso di etica normativa e dignità umana. In *Rispetto* (2012) ricostruisce genealogia e significato del rispetto come categoria etica fondamentale nelle relazioni umane e nella convivenza civile.

⁸⁵ Con il termine *veneratio* si indica, nella cultura latina, un atteggiamento di riverenza e deferenza nei confronti di ciò che è ritenuto superiore per autorità, prestigio o sacralità, come le divinità, gli antenati o le figure di potere.

⁸⁶ La *pietas*, nella tradizione romana, designa il sentimento di devozione e rispetto dovuto agli dèi, ai genitori e alla patria, inteso come adempimento dei propri doveri morali e sociali.

⁸⁷ Richard Sennett è un sociologo statunitense noto per i suoi studi sulle trasformazioni del lavoro e dei legami sociali nella modernità. In *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali* (2004) analizza il riconoscimento come condizione essenziale della dignità e della costruzione dell'identità personale.

Proseguendo con l'analisi di Mordacci (2012), con l'età moderna e con la progressiva centralità dell'individuo, si assiste a uno spostamento significativo del concetto di rispetto. Comincia a essere pensato non più soltanto come deferenza verso l'autorità o verso chi detiene potere, ma come *atteggiamento morale* che riguarda ogni persona in quanto tale. Questo processo trova una formulazione filosofica compiuta nel pensiero di Immanuel Kant⁸⁸. Nei suoi testi, in particolar modo ne *La fondazione della metafisica dei costumi* (2019) e ne *La metafisica dei costumi* (1997), il rispetto occupa una posizione centrale: è un sentimento morale profondo, strettamente legato alla consapevolezza della legge morale⁸⁹. Nella prospettiva kantiana, il rispetto è la risposta emotiva alla percezione del valore della legge morale e, al tempo stesso, il movente che rende possibile l'azione etica, che nasce dal riconoscimento dell'altro come essere libero e razionale, degno di essere trattato “sempre insieme come fine e mai semplicemente come mezzo” (Kant, 2019, p. 14). In tal senso, il rispetto non è imposto dall'esterno, ma scaturisce dalla libertà stessa dell'individuo. Esso rappresenta un processo di elevazione delle inclinazioni personali, un atto attraverso cui il soggetto riconosce negli altri la stessa dignità che riconosce in sé.

In modo affine, Jean-Jacques Rousseau⁹⁰ (2014), aveva sottolineato come la moralità fosse espressione di una libertà capace di autoregolarsi. Anche per Rousseau, il rispetto nasce dalla consapevolezza dell'altro come essere libero, e dalla capacità di limitare sé stessi in nome di una convivenza fondata sulla reciprocità.

Il rispetto diventa, così, il “sentimento senza il quale la vita morale non esisterebbe nemmeno” (Mordacci, 2012, p. 100). La morale, dunque, prende forma nella percezione

⁸⁸ Immanuel Kant, filosofo tedesco tra i principali esponenti dell'Illuminismo, ha fondato una delle più influenti teorie etiche della modernità. La sua riflessione si concentra sul tema della morale, della libertà e della dignità della persona. Si è occupato di metafisica, epistemologia, filosofia morale e politica, elaborando una concezione dell'etica centrata sulla libertà, sull'autonomia della ragione e sul rispetto come principio universale dell'agire umano.

⁸⁹ Per Kant la legge morale è il principio razionale universale che deve guidare l'azione indipendentemente da inclinazioni, interessi o conseguenze. Essa trova espressione nell'imperativo categorico, ossia nel comando di agire solo secondo massime che possano valere come legge universale e di trattare ogni essere umano sempre come fine e mai semplicemente come mezzo. La legge morale non deriva dall'esperienza, ma dalla ragione stessa, ed è quindi autonoma: il soggetto morale è colui che riconosce in sé questa legge e liberamente vi si conforma (*Fondazione della metafisica dei costumi*, 1785; *Critica della ragion pratica*, 1788).

⁹⁰ Jean-Jacques Rousseau, filosofo, scrittore e pedagogista ginevrino tra i principali pensatori della modernità, ha elaborato il concetto di libertà e sovranità popolare nel *Contratto sociale* (1762), ponendo al centro la capacità dell'individuo di autoregolarsi e di partecipare attivamente a una convivenza fondata sulla reciprocità e sulla libertà condivisa.

del valore di ogni altro essere vivente, nella capacità di vedere l'altro non come oggetto ma come soggetto, attraverso uno sguardo che, per essere davvero etico, deve sapersi porre in una posizione imparziale. È lo sguardo che si autolimita grazie alla propria libertà, che rinuncia al dominio e alla strumentalizzazione, riconoscendo nell'altro una presenza irriducibile.

Il rispetto si configura proprio nell'incontro con l'altro, nel riconoscimento del suo valore intrinseco, e richiede una distanza adeguata. Non si tratta però di distanza intesa come separazione o indifferenza, ma come spazio relazionale che impedisce l'appropriazione e consente il riconoscimento reciproco. Una distanza che protegge l'alterità e rende possibile una relazione etica, fondata sull'autonomia e sulla dignità di ciascuno.

Nella riflessione contemporanea, il rispetto emerge come una nozione complessa, che attraversa dimensioni morali, sociali e relazionali. Mordacci (2012), sottolinea come il rispetto, oggi, sia da intendersi come *categoria morale fondamentale*, alla base delle relazioni umane e della convivenza civile. Esso implica il riconoscimento dell'altro come soggetto dotato di *valore intrinseco*, indipendentemente dalle sue qualità, dalle sue capacità o dal suo ruolo sociale. In questa accezione, il rispetto trascende la semplice tolleranza o la compassione, per configurarsi come un *principio etico* che riconosce libertà e dignità dell'altro da sé.

Secondo Sennett (2004) e la sua lettura più esplicitamente socio-relazionale, il rispetto, più che come un sentimento individuale, è da interpretare come una *pratica sociale* che si costruisce all'interno di contesti segnati da asimmetrie economiche, culturali e simboliche. In società caratterizzate da forti disuguaglianze, il riconoscimento reciproco diventa fragile, perché la distanza sociale rischia di trasformarsi in distanza morale. Quando le persone vengono valutate esclusivamente in base alla loro utilità, al loro rendimento o alla loro posizione sociale, come spesso accade, il rispetto perde il suo carattere universale e si trasforma in un privilegio riservato a pochi. Nella società contemporanea, questo equilibrio diviene sempre più precario. I valori dominanti dell'autonomia, della competitività e dell'efficienza hanno contribuito a costruire l'idea che mostrarsi vulnerabili o dipendenti renda meno degni di considerazione. Come afferma Sennett, "una delle conseguenze culturali di questa tradizione è di far sì che la gente si vergogni se deve chiedere aiuto, o esporre la propria debolezza" (2004, p. 122). La fragilità viene così percepita come un limite, anziché come una condizione universale che

accomuna tutti gli esseri umani. Eppure, proprio la consapevolezza della nostra dipendenza reciproca potrebbe costituire il fondamento di un rispetto autentico. È nella differenza che si apre la possibilità di riconoscimento, ed è nella consapevolezza della comune vulnerabilità che si radica la possibilità di una relazione etica: “nella complessa rete delle interazioni sociali [...] chiunque può dare il suo particolare contributo: in questo modo, la dipendenza si risolve in interdipendenza” (Sennett, 2004, p. 127).

In un contesto dominato da logiche utilitaristiche e produttive, ciò che non è funzionale, efficiente o performante rischia di non essere considerato degno di rispetto. La dignità tende a essere implicitamente legata al rendimento e alla capacità di produrre. Questa dinamica colpisce in modo particolare tutto ciò che è stato storicamente collocato nella sfera del non produttivo: il lavoro riproduttivo, la cura, il corpo. In questa marginalizzazione simbolica si inseriscono anche le figure della donna e della natura, entrambe tradizionalmente associate alla dimensione della riproduzione, del sostegno alla vita e della cura, e proprio per questo a lungo considerate secondarie, invisibili o sacrificabili rispetto alle logiche della produzione e dell'accumulazione. Quando il valore viene misurato solo in termini di utilità economica, ciò che sostiene la vita senza generare profitto perde riconoscimento e dignità. Il rispetto, allora, deve porsi come principio critico capace di opporsi a questa riduzione strumentale dell'esistenza e di riconoscere il valore intrinseco di ogni persona e, più in generale, di ogni essere vivente, indipendentemente dalla sua utilità (Sennett, 2004).

La questione della distanza, già evocata come elemento costitutivo del rispetto, assume oggi un significato particolare anche sul piano sociale. Le disuguaglianze economiche e culturali creano profonde separazioni tra individui e gruppi, rendendo difficile il riconoscimento reciproco. Quando la distanza si irrigidisce, il rispetto diventa fragile e può facilmente scivolare in atteggiamenti paternalistici, in cui l'altro viene percepito come inferiore, bisognoso o incapace. Il rispetto si delinea come il punto di contatto tra la libertà individuale e la dignità dell'altro: una *postura etica* che tiene insieme autonomia e responsabilità, accettando anche ciò che dell'altro ci risulta opaco, “un freno che si impone all'arbitrio a partire dall'autorità della morale stessa” (Mordacci, 2012, p. 15).

Non basta, tuttavia, un rispetto inteso come semplice astensione dalla violenza o come non interferenza. È necessario pensare a un *rispetto attivo*, che si traduca in una pratica quotidiana fatta di ascolto, attenzione, riconoscimento dei limiti e rinuncia al controllo. Il

rispetto, sotto questo aspetto, diventa un orientamento morale che guida le relazioni e che si estende oltre l'ambito umano, aprendo alla possibilità di riconoscere diritti e valore anche agli altri esseri viventi e al mondo naturale, in continuità la prospettiva ecologica che invita a considerare la vita come una rete di sistemi complessi, tra loro interconnessi e interdipendenti.

Il rispetto è quindi una condizione fondamentale della vita sociale e politica, è il fondamento della convivenza civile, il principio che rende possibile la coesistenza delle libertà e la costruzione di relazioni giuste. Esso diventa un vincolo che lega gli individui all'interno di uno stesso ordine vitale e simbolico, "la norma fondante di un'etica che ha nell'idea di dignità e di diritti umani universali rispettivamente il suo contenuto e il suo strumento principale di attuazione sul piano giuridico e politico" (Mordacci, 2012, p. 99). Riconoscere l'altro come degno di rispetto significa riconoscere che esiste qualcosa che ci precede e ci supera: una comune appartenenza al mondo e alla vita.

In questa circostanza, il rispetto si configura come il terreno etico su cui può svilupparsi una riflessione più specifica sulle pratiche relazionali che rendono possibile una convivenza autenticamente libera e responsabile. Se il rispetto rappresenta il principio che orienta il riconoscimento dell'altro come soggetto, diventa necessario interrogarsi su come questo riconoscimento prenda forma nelle relazioni concrete, nei gesti, nelle parole e nelle scelte quotidiane. È proprio in questo spazio relazionale che si colloca la riflessione sul consenso, inteso come pratica trasformativa che coinvolge la libertà, la responsabilità e la reciprocità. Verso questa direzione si muove il paragrafo successivo, dedicato ad approfondire il consenso come dimensione educativa e relazionale capace di tradurre, sul piano concreto, i presupposti etici del rispetto.

5.2. Il consenso come pratica relazionale e trasformativa: linee teoriche e applicazioni educative

Il tema del consenso si inserisce in continuità con la riflessione sul rispetto sviluppata nel paragrafo precedente, ma ne rappresenta il passaggio dalla dimensione etica a quella relazionale. Se il rispetto implica il riconoscimento della dignità dell'altro e del suo valore intrinseco, il consenso ne costituisce una traduzione concreta nelle dinamiche dell'incontro e delle relazioni quotidiane. È nella considerazione della consensualità, infatti, che si realizza il riconoscimento dell'altro come soggetto autonomo, capace di

esprimere una volontà propria. Rispettare qualcuno significa, in questo senso, tenere conto della sua libertà di scegliere, della possibilità di partecipare o sottrarsi, di accogliere o rifiutare. Il consenso diventa, così, il punto in cui il rispetto si rende visibile e praticabile, perché chiama in causa la presenza attiva di entrambi i soggetti nella costruzione condivisa della relazione. Ebbene non si tratta di un atto puramente formale o di una semplice autorizzazione, ma di un processo che richiede attenzione, ascolto e responsabilità reciproca. Accettare l'autonomia dell'altro significa riconoscere che la relazione non può essere data per scontata e che la sua esistenza dipende dalla volontà condivisa di prenderne parte. Pertanto, il consenso amplia il significato del rispetto: non si limita a evitare il danno o l'imposizione, ma tutela lo spazio in cui la libertà dell'altro può esprimersi. È la fondamentale componente di una relazione che non si fonda sul presupposto o sull'abitudine, ma sulla consapevolezza della presenza dell'altro come soggetto libero, capace di parola e di decisione.

Per comprendere più a fondo la genealogia del concetto di consenso, può essere utile risalire ad alcune riflessioni che, pur non affrontandolo in modo diretto nei termini contemporanei, ne hanno posto le basi teoriche. Un riferimento centrale è il pensiero di John Stuart Mill⁹¹ (1991), in particolare l'idea secondo cui la libertà individuale trova il proprio limite nel momento in cui entra in conflitto con quella altrui. Il cosiddetto *principio del danno* stabilisce che “il solo scopo per cui si può legittimamente esercitare un potere su qualunque membro di una comunità civilizzata, contro la sua volontà, è per evitare danno agli altri (1991, p.12); da tale assunto deriva la concezione secondo cui la libertà personale si arresta dove comincia quella dell'altro. All'interno di questa impostazione si intravede una prima forma embrionale di ciò che oggi chiamiamo consenso, poiché, alla persona viene riconosciuto uno spazio inviolabile che non può essere oltrepassato. L'altro non può essere oggetto di ingerenza arbitraria, e la sua autonomia diventa un limite etico e giuridico all'agire. Questa prospettiva contribuisce a fondare una cultura del rispetto basata sulla tutela della libertà individuale e sulla necessità di evitare forme di imposizione o coercizione. Allo stesso tempo, però, una lettura esclusivamente ancorata a questo principio rischia di ridurre il consenso a una

⁹¹ John Stuart Mill è stato un filosofo ed economista inglese, tra i principali esponenti del liberalismo classico e dell'utilitarismo. La sua riflessione si è concentrata sul valore della libertà individuale, sui limiti dell'autorità politica e sull'importanza dell'autonomia come condizione per lo sviluppo morale e sociale della persona.

soglia limite di non interferenza. Se il centro della riflessione resta il divieto di causare danno, il consenso tende a essere interpretato soprattutto come una condizione giuridica: ciò che conta è non oltrepassare il confine dell'altro, non invadere il suo spazio, non limitare la sua libertà. Ne emergono una concezione formale e una modalità negativa di stare in relazione, in cui il rispetto coincide prevalentemente con l'astensione e con il mantenimento della distanza.

Questa impostazione, pur essendo fondamentale per la costruzione delle moderne teorie dei diritti e delle libertà individuali, lascia in secondo piano la dimensione propriamente relazionale dell'incontro umano. Il consenso non è da interpretare soltanto come un limite che impedisce l'intrusione, ma anche una pratica che rende possibile una relazione fondata sul riconoscimento reciproco. Se ci si ferma alla logica del *non nuocere*, si rischia di trascurare tutto ciò che riguarda l'ascolto, la partecipazione e la costruzione condivisa della relazione.

È proprio su questo punto che il pensiero di Martha Nussbaum⁹² (1995) introduce un ampliamento significativo. La sua riflessione pone al centro la dignità della persona, intesa non solo come diritto a non subire danni, ma come esigenza di essere riconosciuti in quanto soggetti dotati di valore intrinseco, autonomia e capacità di autodeterminazione. L'attenzione si sposta dal semplice rispetto dei confini alla qualità della relazione che si instaura tra i soggetti. Nussbaum insiste in particolare sul tema della *non-oggettificazione*: trattare qualcuno come un oggetto significa ignorarne la volontà, ridurlo a mezzo per i propri scopi, non riconoscerne la capacità di scegliere e di prendere posizione. Il consenso, in questo quadro, diventa l'espressione concreta del riconoscimento dell'altro come persona dotata di una propria interiorità, di desideri, di limiti e di possibilità.

Dal consenso interpretato come semplice barriera giuridica si giunge a concepirlo come gesto relazionale che afferma la dignità dell'altro. Non si tratta soltanto di evitare il danno, ma di riconoscere attivamente l'autonomia altrui, accettando che l'altro sia un soggetto che partecipa alla relazione e che ne orienta il corso con le proprie scelte. La dignità non

⁹² Martha Nussbaum è una filosofa statunitense, nota per i suoi contributi alla filosofia morale e politica, all'etica delle emozioni e agli studi sul femminismo. Nei suoi lavori sulla sessualità e sull'etica del rispetto, tra cui *Objectification* (1995), analizza il fenomeno dell'oggettivazione, esplorandone le implicazioni morali e sociali. Formata nella tradizione della filosofia classica, ha sviluppato il proprio lavoro all'interno del dibattito sull'approccio delle capacità (*capability approach*), in dialogo con Amartya Sen. Nussbaum ha contribuito ad ampliare tale prospettiva elaborando una lista di capacità fondamentali ritenute necessarie per una vita dignitosa, tema affrontato in particolare nell'opera *Creare capacità* (2012).

viene più tutelata solo attraverso la protezione dei confini, ma anche attraverso il riconoscimento della volontà e della voce dell'altro. Una tale rilettura consente di superare una visione minimalista del consenso e di collocarlo in uno spazio più ampio, dove la relazione diventa un luogo in cui la presenza dell'altro viene accolta nella sua libertà e irriducibilità. In questo modo, il consenso si configura sempre più come una pratica che prende forma nell'incontro tra soggetti, e non solo come una regola che delimita ciò che non si deve fare.

Se dalle formulazioni normative e dai principi etici si passa al piano della relazione concreta, il consenso assume contorni ancora più profondi e si intreccia con le categorie della cura e della vulnerabilità, già richiamate nei paragrafi precedenti. Non si tratta più soltanto di stabilire un limite o di riconoscere formalmente l'autonomia dell'altro, ma di interrogarsi su come si costruisce, si mantiene e si custodisce una relazione tra soggetti che si incontrano nella loro reciproca fragilità. Il consenso smette di apparire come un momento isolato e diventa qualcosa che prende forma nel tempo, dentro uno spazio relazionale costituito da attenzione, ascolto e responsabilità.

Il pensiero di Emmanuel Levinas⁹³ (2023) offre una chiave particolarmente significativa per comprendere questa dimensione. Per il filosofo, la relazione con l'altro non è mai neutra né simmetrica in senso astratto, ma si presenta fin dal principio come una *chiamata etica* in cui il *volto* dell'altro è un richiamo che interpella e obbliga, chiedendo di essere riconosciuto e rispettato nella sua vulnerabilità. La responsabilità nasce proprio da questo incontro: non tanto come scelta, ma come necessaria risposta a una presenza che non può essere ridotta o ignorata. All'interno di questa visione, anche il desiderio viene ripensato in termini non possessivi. Levinas (2023) parla per l'appunto della *carezza* come di un gesto che non mira a dominare o ad appropriarsi dell'altro, ma ad entrare in relazione mantenendone intatta l'alterità, avendone cura. Questa immagine evoca e fa emergere l'idea di consenso come una forma di *prossimità rispettosa*, che riconosce l'altro senza oggettivarlo.

⁹³ Emmanuel Levinas, filosofo franco-lituano tra i maggiori pensatori dell'etica del Novecento, ha elaborato una concezione della filosofia come etica dell'alterità, ponendo la relazione con l'altro come dimensione originaria e precedente rispetto all'ontologia. Per Levinas, il volto dell'altro si presenta come una chiamata che interpella il soggetto e lo convoca a una responsabilità che precede ogni scelta libera e ogni fondazione razionale, configurando l'etica come *filosofia prima*.

Una riflessione affine è quella proposta da Luce Irigaray⁹⁴ (2025; 2013), la quale insiste sull'idea della relazione come incontro tra due soggetti irriducibilmente diversi. Il *contatto autentico*, secondo l'autrice, non implica mai fusione o totale annullamento delle distanze. Al contrario, è proprio la distanza a rendere possibile la relazione, in quanto preserva l'identità e la libertà di ciascuno, attraverso forme di attenzione e di ascolto che permettono a ciascun soggetto di conservare la propria integrità. Il rischio dell'appropriazione, in effetti, si presenta ogni volta che la relazione pretende di cancellare la differenza o di inglobare l'altro all'interno del proprio orizzonte. Irigaray, al contrario, invita a pensare il legame come uno spazio di reciprocità in cui la vicinanza non elimina la separazione, ma la riconosce come condizione necessaria per un rapporto autentico. Il rispetto e il consenso rappresentano l'esito di una relazione che non si traduce mai in appropriazione, ma che all'opposto riconosce l'irriducibilità dell'altro.

In virtù di queste riflessioni, il consenso emerge sempre più come una *pratica relazionale continua* che non si esaurisce in una dichiarazione iniziale, ma si costruisce e si rinnova nel tempo attraverso gesti, parole, silenzi, capacità di percepire la presenza dell'altro e di accoglierne la vulnerabilità. È un processo che vive nella relazione stessa e che contribuisce a mantenere viva la differenza, senza trasformarla in distanza incolmabile né in fusione indistinta. Il consenso si colloca, così, in una dimensione etica che tutela l'autonomia dell'altro e riconosce che ogni incontro implica attenzione, cura e responsabilità.

A partire da queste premesse, diventa possibile tradurre la categoria del consenso in chiave propriamente pedagogica. Il consenso non si apprende come una definizione o una norma: non è un contenuto da memorizzare, quanto piuttosto un modo di abitare la relazione. Se esso implica riconoscimento dell'autonomia, responsabilità e custodia della differenza, allora deve essere vissuto e sperimentato dentro contesti educativi che rendano effettivamente possibile l'esercizio della parola, della scelta e della partecipazione condivisa.

⁹⁴ Luce Irigaray, filosofa e psicoanalista belga (naturalizzata francese), è tra le principali esponenti del pensiero della differenza sessuale. La sua riflessione propone un'etica della relazione fondata sul riconoscimento dell'alterità irriducibile tra i soggetti e sul rifiuto di ogni forma di appropriazione dell'altro. Tali temi sono sviluppati in *Etica della differenza sessuale* (1990) e in *Elogio del toccare. Michelangelo e l'arte della differenza* (2013), dove il contatto è pensato come gesto che mantiene la distanza e rispetta l'esistenza dell'altro.

La critica radicale di Ivan Illich⁹⁵ (1983) all'istituzione scolastica moderna aiuta a comprendere quanto questo passaggio sia tutt'altro che scontato. Per Illich, la scuola incarna tutt'altro che uno strumento neutrale di emancipazione, in quanto tende a riprodurre le disuguaglianze sociali e a legittimare le gerarchie culturali, e come egli stesso afferma, essa "non favorisce né l'apprendimento né la giustizia" (Illich, 1983, p. 26). Confondendo processi di apprendimento e istruzione, essa abitua gli individui ad accettare un sistema in cui l'autorità è centralizzata e il valore personale è legato alla performance e al titolo. In tale scenario, il sapere appare come proprietà dell'istituzione e l'apprendimento come qualcosa che si riceve dall'alto, piuttosto che come un processo che si costruisce insieme. Un ambiente strutturato in senso verticale e trasmissivo difficilmente può educare al consenso. A partire da questa riflessione emerge che, se gli studenti vengono abituati alla subordinazione e all'accettazione passiva dell'autorità, diventa complesso sviluppare pratiche autenticamente consensuali, le quali presuppongono, invece, soggetti capaci di pensiero critico e di assunzione di responsabilità. Il consenso richiede una libertà reale: dove non esiste la possibilità di dissentire, non può esistere nemmeno un autentico assenso. La proposta di descolarizzazione avanzata da Illich mira a restituire autonomia e promuovere partecipazione attiva. Il consenso, inteso come *pratica trasformativa*, modifica infatti i rapporti di potere e redistribuisce autonomia e responsabilità.

Su un piano diverso ma complementare, la riflessione di Gert Biesta⁹⁶ (2022) consente di articolare ulteriormente questa traduzione pedagogica. Biesta individua tre funzioni fondamentali del processo educativo scolastico: la *qualificazione*, legata unicamente alla trasmissione di conoscenze e competenze; la *socializzazione*, che introduce nelle pratiche e nelle tradizioni di una comunità; e infine la *soggettivazione*, attraverso cui una persona diventa soggetto autonomo e responsabile. È proprio questa dimensione a rendere possibile un'educazione al consenso, perché capace di formare soggetti in grado di

⁹⁵ Ivan Illich, pensatore critico delle istituzioni moderne, mette radicalmente in discussione il monopolio educativo della scuola, denunciandone la tendenza a sostituire l'apprendimento con la certificazione e a produrre dipendenza istituzionale. In *Descolarizzare la società* (1971) propone reti conviviali di apprendimento fondate su libera scelta, reciprocità e responsabilità, anticipando una concezione educativa non impositiva e relazionale.

⁹⁶ Gert Biesta, pedagogista belga, riflette sulla soggettivazione e sul ruolo etico dell'insegnante, evidenziando come l'educazione autentica non si riduca alla trasmissione di conoscenze ma si realizzi nell'incontro e nella responsabilità reciproca. Nel testo *Riscoprire l'insegnamento* (2012) sviluppa l'idea dell'insegnante come presenza che interrompe, orienta e apre possibilità, promuovendo la crescita del soggetto nell'esperienza educativa.

prendere posizione, di relazionarsi con l'altro da sé e soprattutto di sviluppare un senso di responsabilità, la quale è da intendere come "la prima realtà del sé" (Biesta, 2022, p. 60). L'insegnamento non è da intendere come semplice trasmissione né facilitazione neutrale, ma come incontro che mette in gioco il soggetto. Educare significa anche interrompere certezze, creare frizioni e aprire possibilità inattese, grazie anche all'insegnante, che orienta, introduce al mondo e sostiene l'emergere del soggetto. Poiché la soggettività si costruisce nella relazione, il consenso non è sempre immediatezza o accordo spontaneo: può nascere anche dal confronto, dalla differenza e talvolta dalla tensione, come forma matura di responsabilità condivisa e nel rispetto della pluralità che è "il presupposto dell'azione umana" (Biesta, 2022, p. 20).

Questa dimensione relazionale e situata del consenso trova un'ulteriore chiarificazione nel pensiero di Donald Schön⁹⁷ (1993) e nella sua idea di "riflessione nel corso dell'azione" (Schön, 1993, p. 76). Il professionista, secondo l'autore, non applica semplicemente regole predefinite, ma riflette mentre agisce, riorientando continuamente il proprio operato. Trasposta in ambito educativo, questa prospettiva suggerisce che il consenso non si stabilisce una volta per tutte, ma si costruisce nel momento relazionale: nell'ascolto delle reazioni, nella capacità di leggere i segnali, nell'adattamento continuo. Ogni situazione educativa è unica, attraversata da storie, emozioni, vulnerabilità e rapporti di potere differenti, per cui non esistono soluzioni standard. Il consenso si delinea allora come pratica situata, dinamica e fragile, che si ridefinisce nel tempo, come una competenza relazionale da coltivare, che si impara a costruire mentre si esercita, nella negoziazione e nell'attenzione reciproca. Educare al consenso implica la necessità di formare educatori capaci di abitare questa complessità, di rispettare i tempi, riconoscere i confini e adattarsi alle situazioni concrete.

In aggiunta, la riflessione di Luigina Mortari⁹⁸ (2007) contribuisce a radicare il consenso dentro una cultura dell'ascolto e della cura. La ricerca pedagogica, per Mortari, nasce dalla pratica e a essa ritorna, in un movimento continuo tra esperienza, riflessione e

⁹⁷ Donald Schön, teorico dell'apprendimento professionale e dell'innovazione nelle pratiche complesse, ha elaborato il concetto di *professionista riflessivo*, capace di pensare *dentro l'azione* e di adattare continuamente il proprio intervento in base al contesto e alle reazioni degli altri. In *Il professionista riflessivo* (1993) sottolinea come la riflessione in azione sia essenziale per affrontare situazioni nuove e costruire relazioni autentiche e responsabili.

⁹⁸ In *Cultura della ricerca e pedagogia* (2007), Luigina Mortari sottolinea come la ricerca pedagogica nasca dalla pratica educativa reale e si sviluppi in un continuo movimento tra osservazione, riflessione e trasformazione, ponendo attenzione alla cura, all'ascolto e al riconoscimento dell'altro.

trasformazione, che non è mai neutrale, ma che prevede sempre una presa di posizione e un'assunzione di responsabilità. Comprendere, ascoltare e riconoscere l'altro come soggetto è già in sé un gesto etico. In questa circostanza dialogica, il sapere si costruisce nella relazione e chi apprende partecipa attivamente alla produzione di senso. In relazione a tale contributo, il consenso può essere pensato come pratica dialogica che emerge da negoziazione, riconoscimento reciproco e riflessività. Educare al consenso significa, dunque, educare alla consapevolezza delle proprie azioni e delle loro conseguenze, sviluppando una cultura dell'attenzione capace di custodire i confini e la dignità dell'altro. Infine, la *teoria dell'apprendimento trasformativo* elaborata da Jack Mezirow⁹⁹ (2016) consente di cogliere il carattere profondamente emancipatore di questo processo. Secondo l'autore, apprendere equivale a rivedere in profondità gli schemi di significato attraverso cui interpretiamo il mondo, noi stessi e gli altri. Anche le idee di rispetto, libertà e consenso si radicano in abitudini culturali e visioni interiorizzate nel tempo e, proprio per questo, possono essere ripensate criticamente. Il cambiamento trasformativo nasce spesso da un'esperienza di rottura, da un *dilemma disorientante* che mette in crisi categorie consolidate e apre uno spazio di interrogazione. In questo passaggio, la riflessione critica consente di riconoscere che molte rappresentazioni considerate naturali sono, in realtà, costruzioni storiche e sociali. Il dialogo, fondato su ascolto e riconoscimento reciproco, diventa allora il luogo in cui tali schemi possono essere messi alla prova, confrontati e progressivamente rielaborati. Educare al consenso implica la possibilità di rendere visibili norme implicite, interrogare modelli relazionali interiorizzati e sostenere lo sviluppo di un pensiero autonomo. L'apprendimento diventa realmente trasformativo quando permette di scegliere consapevolmente come stare nella relazione, invece di agire in modo automatico e inconsapevole.

Per concludere, il consenso può essere compreso come esito di un processo di soggettivazione e trasformazione: un esercizio di responsabilità relazionale che coinvolge la dimensione cognitiva, etica e identitaria. Non è soltanto accordo, ma pratica che ridefinisce i rapporti di potere, apre spazi di dialogo e rende possibile una convivenza più giusta e rispettosa. È su questo sfondo che si apre il passaggio successivo: se il consenso è pratica relazionale che si costruisce nell'ascolto, nella responsabilità e nella

⁹⁹ Jack Mezirow, pedagogista statunitense, è tra i principali teorici dell'apprendimento degli adulti. In *Apprendimento e trasformazione* (2003) mostra come l'educazione possa favorire cambiamenti profondi nella percezione di sé, degli altri e del mondo, aprendo alla responsabilità e al riconoscimento reciproco.

trasformazione dei rapporti, occorre interrogarsi su quali disposizioni culturali possano sostenerlo nel quotidiano. Tra queste, la gentilezza emerge come straordinaria forza capace di alimentare una cultura del rispetto, rendendo abitabile lo spazio in cui il consenso può nascere e crescere.

5.3. La gentilezza come forza per una cultura del rispetto

La riflessione fin qui sviluppata ha valorizzato il rispetto come fondamento etico della relazione e il consenso come sua concreta declinazione, quale espressione della libertà e dell'autonomia dei soggetti coinvolti. Se il rispetto riconosce la dignità dell'altro e il consenso ne tutela la volontà, occorre ora interrogarsi su quale disposizione renda possibile, nel quotidiano, l'attuazione effettiva di tali principi. In questo senso, la gentilezza può essere intesa come la forma incarnata del rispetto: non un semplice tratto caratteriale o una convenzione sociale, ma una pratica relazionale e una postura etica da educare e coltivare.

Parlare di gentilezza oggi potrebbe apparire anacronistico o marginale, quasi un richiamo morale secondario rispetto alle urgenze globali. Eppure, proprio l'analisi della situazione contemporanea mostra come la gentilezza rappresenti una reazione etica, sociale e politica necessario. Il nostro tempo è segnato da conflitti armati, persecuzioni, violenze sistemiche, discriminazioni radicate. A Gaza, una popolazione intrappolata tra assedio e bombardamenti vede negata la possibilità stessa di vivere e ricostruire (Amnesty International Italia, 2025). In Sudan, intere comunità vengono distrutte per motivi di appartenenza etnica, mentre violenze sessuali e fame sono utilizzate come strumenti di guerra. Il Myanmar sta affrontando una crisi complessa e in continuo peggioramento causata da conflitti, sfollamenti e instabilità economica. Per di più, il devastante terremoto e le numerose scosse di assestamento del marzo 2025 hanno aggravato una situazione di emergenza che già vedeva oltre 6,5 milioni di bambini bisognosi di assistenza umanitaria. In Iran, l'espressione del dissenso può comportare incarcerazione e morte. In Etiopia, violenze di massa, fame pianificata e massacri hanno colpito intere comunità. Il Bangladesh affronta una doppia emergenza: una crisi prolungata di rifugiati e disastri climatici sempre più intensi, per cui si stima che 4,4 milioni di persone necessitino di assistenza umanitaria. In questi ultimi mesi, a Minneapolis, come in molte altre città del mondo, il razzismo sistematico continua a esporre alla violenza e alla morte le persone

nere, native o appartenenti a minoranze (UNRIC, 2026). In Afghanistan, il sistema giudiziario controllato dai talebani non si limita a restringere l'accesso alla giustizia e alla protezione, ma funge da vero e proprio strumento per istituzionalizzare e rafforzare un sistema di discriminazione e dominazione basato sul genere: le donne e le ragazze sono cancellate dalla vita pubblica, private dei loro diritti più basilari come l'istruzione, il lavoro e la libertà di movimento e di parola (Centro di Ateneo per i diritti umani "Antonio Papisca", 2025). L'elenco potrebbe continuare a lungo, delineando un panorama globale tristemente attraversato da guerre, ingiustizie e violenza di ogni tipo.

Come questi dati dimostrano, le leadership politiche internazionali non sempre mostrano la volontà di perseguire soluzioni stabili e durature fondate sul diritto e sulla cooperazione; al contrario, assistiamo spesso alla riaffermazione di logiche di dominio, alla violazione di principi giuridici condivisi, alla legittimazione di narrazioni conflittuali. Il linguaggio pubblico si fa aggressivo, polarizzante, disumanizzante. Se i modelli di potere dominanti si fondano su dinamiche di sopraffazione, come pensiamo sia possibile promuovere, nelle relazioni quotidiane, una cultura del rispetto?

Per comprendere più a fondo la complessa realtà odierna si rivela illuminante il contributo di Simone Weil¹⁰⁰. In *Iliade o il poema della forza* (1940-41), testo contenuto all'interno del *Libro del potere* (2016), Weil analizza la forza come principio che attraversa e determina le vicende umane. La forza, scrive, "è ciò che trasforma in cosa chiunque le sia sottomesso" (2016, p.3): riduce il vivente a oggetto, a corpo senz'anima. Essa, non colpisce soltanto chi la subisce, ma anche chi la esercita, poiché entrambi sono assoggettati alla sua logica impersonale, e subiscono la contraddizione generata dal processo di reificazione, la quale "provoca uno strappo nell'animo umano" (2016, p. 10). Nessuno la possiede realmente perché "la forza è l'unico eroe" (2016, p. 34): essa domina gli uomini, li illude di controllarla, ma finisce per sottometterli alla medesima fragilità,

¹⁰⁰ Simone Weil è stata una filosofa, insegnante e attivista francese, considerata una delle figure più originali del pensiero del Novecento. Formata all'École Normale Supérieure di Parigi, si distinse fin da giovane per il forte impegno sociale e politico. Nel corso della sua vita lavorò nelle fabbriche per condividere concretamente la condizione operaia, partecipò alla guerra civile spagnola e sviluppò una riflessione che intreccia filosofia, politica, spiritualità ed etica. Nelle sue opere analizza con particolare attenzione le dinamiche del potere, della violenza e dell'oppressione, mostrando come la forza tenda a trasformare gli esseri umani in oggetti, privandoli della loro dignità e della loro libertà. Nei suoi testi, Weil evidenzia la necessità di fondare la convivenza umana sul riconoscimento della vulnerabilità e sul rispetto della persona. La sua riflessione attribuisce inoltre un valore centrale all'attenzione, intesa come capacità di accogliere autenticamente l'altro e di riconoscerne l'unicità.

mostrando come al suo cospetto, non vi siano autentici vincitori e vinti, bensì una comune esposizione alla vulnerabilità e alla distruzione.

All'interno del nostro panorama internazionale, l'animo umano subisce violenza quotidianamente: la guerra e le sopraffazioni cancellano ogni finalità autentica e ogni possibile scopo, svuotando le azioni di significato e generando un'epoca in cui la mancanza di senso diventa il tratto distintivo. Le parole che accompagnano e giustificano i conflitti, come ad esempio sicurezza, identità, purezza o difesa, altro non sono che entità vuote, prive di contenuto reale, che finiscono per farci "dimenticare il valore della vita" (Weil, 2016, p. 73).

Su questo punto si inserisce la riflessione di Alberto Meschiari¹⁰¹, che nel suo testo *Gentilezza. Per un'etica del reincanto* (2017) sottolinea come il linguaggio non sia mai neutro, ma al contrario "fra linguaggio e storia c'è una relazione causale. Non solo la storia plasma il linguaggio [...] ma reciprocamente il linguaggio, qualificando le relazioni fra le persone e fra queste il mondo, indirizza e prepara la storia. Le parole che usiamo si condensano in azioni, e le azioni in leggi" (2017, p. 10). Un linguaggio violento, quindi, prepara un orizzonte di azione violento; una comunicazione intrisa di ostilità rende l'ostilità socialmente accettabile. L'aggressività verbale non rimane confinata al piano simbolico, ma contribuisce a plasmare le pratiche collettive. In tal senso, interrogarsi su come sia possibile immaginare un orizzonte fondato sulla gentilezza, significa anche interrogarsi sul tipo di mondo che il nostro modo di parlare sta costruendo. Diventa allora necessario chiederci dove possa condurre un linguaggio violento, come quello che oggi domina ogni forma di relazione: quelle istituzionali, quelle informali e quelle che si sviluppano sui social network.

Il futuro appare come uno spazio aperto ma indeterminato, che può essere riempito tanto dalla reiterazione delle logiche di forza quanto dall'elaborazione di alternative. È un urgente compito etico e politico pensare a nuove e diverse modalità di convivenza. In *Non ricominciamo la guerra di Troia* (1937), anch'esso contenuto nel *Libro del potere* (2016), Simone Weil afferma che per sottrarsi alla spirale della violenza occorre ripartire da quella dimensione in cui la forza, intesa nella sua accezione negativa e reificante, è assente:

¹⁰¹ Alberto Meschiari è uno scrittore e ricercatore italiano che intreccia nei suoi lavori riflessione filosofica, sensibilità ecologica e attenzione per le forme della relazione. Nel volume *Gentilezza. Per un'etica del reincanto* (2017), propone la gentilezza come pratica etica e postura relazionale capace di disinnescare le logiche di dominio, restituendo centralità alla cura, all'ascolto e al riconoscimento dell'altro.

l'amore. "Tutto in questo mondo è esposto al contatto con la forza, senza eccezione alcuna, tranne l'amore" (Weil, 2016, p. 86), un amore autentico, che non possiede e non domina, ma custodisce e riconosce.

Opporsi alla forza reificante richiede dunque uno sforzo di generosità: la decisione consapevole di rispettare la vita dell'altro nella sua vulnerabilità. In quest'orizzonte si comprende il significato profondo della gentilezza, che non coincide affatto con la debolezza, ma che rappresenta una modalità rispettosa della relazione la quale sceglie di non appropriarsi dell'altro.

Come osserva Meschiari (2017), la gentilezza è un modo di porsi sul confine: consente l'incontro senza annullare la distanza, riconosce nell'altro un riflesso della comune fragilità del vivente. Essa assume così una valenza che oltrepassa la dimensione privata ed individuale e diviene gesto etico che si fa anche atto sociale e politico, perché permette di prendere posizione contro la normalizzazione della violenza e dell'indifferenza. Essa nasce dalla capacità di cogliere l'invisibile: le emozioni non espresse, le sofferenze silenziose, il destino condiviso che lega gli esseri umani tra loro e con il resto dell'universo vivente. Tuttavia, questa disposizione presuppone una certa pace interiore, una serenità e un amore per la vita che la nostra epoca, dominata dalla velocità e dalla centralità della tecnica, rende difficili da coltivare.

"Osare la gentilezza" (Meschiari, 2017, p. 33), significa compiere uno sforzo interiore, esercitare una volontà orientata al riconoscimento dell'anima dell'altro, anche quando l'altro fatica a riconoscere la propria. La riflessione sulla gentilezza non può rimanere astratta, ma interpella in modo diretto anche le relazioni tra uomini e donne, ancora oggi segnate da evidenti asimmetrie di potere, dinamiche di controllo e forme esplicite o sottili di violenza. La cultura della forza, che riduce l'altro a oggetto e legittima la sopraffazione, trova infatti una delle sue espressioni più radicate proprio nella violenza di genere. Qui il mancato riconoscimento della soggettività dell'altra persona si traduce in possesso, dominio, negazione del consenso e persino, nella sua espressione più aggressiva, della libertà di esistere. Rispetto e gentilezza costituiscono allora ben più che semplici virtù individuali, ma rappresentano condizioni imprescindibili per una trasformazione profonda delle relazioni tra il genere maschile e femminile. Intesi come rifiuto dell'appropriazione e come capacità di abitare il confine senza invaderlo, essi diventano

pratica concreta di decostruzione delle logiche patriarcali e di promozione di relazioni fondate sulla reciprocità, sull'ascolto e sulla cura.

Tale atteggiamento non può però limitarsi alle relazioni interpersonali, ma deve estendersi al rapporto con la natura, perché anche laddove l'essere umano non incontra un sé speculare, è chiamato a riconoscere il valore e la fragilità che anche gli altri esseri viventi indubbiamente possiedono. Senza rispetto per la vulnerabilità e per la bellezza, l'essere umano rischia di ritrovarsi isolato in un mondo svuotato di significato. La gentilezza può pertanto configurarsi come una forma di cura della solitudine umana, una pratica capace di restituire profondità alle relazioni e di contrastare la formazione di “mostri dell'irrazionale e dell'inconscio” (Meschiari, 2017, p. 46), che in un mondo privo di senso trovano invece espressione.

Possiamo concludere che il vero potere, la forza autentica, non risieda nella capacità di dominare e prevaricare, ma nella possibilità di costruire mondi più umani. Un mondo fondato su relazioni caratterizzate da rispetto, consenso e gentilezza non è da immaginare un'utopia irraggiungibile, ma come un orizzonte etico verso cui orientare le scelte individuali e collettive. Se la forza genera distruzione e la violenza reifica, la gentilezza genera invece legame e restituisce soggettività.

In questa chiave interpretativa, la violenza di genere non può essere considerata un fenomeno isolato o il risultato di un episodio eccezionale, di un gesto folle o brutale, né circoscritto alla sfera privata, ma va compresa come espressione di strutture sociali e culturali profondamente radicate. La medesima logica che normalizza il controllo e l'appropriazione del corpo femminile si manifesta anche nelle disuguaglianze economiche, nelle marginalizzazioni sociali e nello sfruttamento indiscriminato dell'ambiente. Come abbiamo già visto attraverso la riflessione ecofemminista, il dominio sulle donne e quello sulla natura condividono una radice comune: la riduzione dell'altro a risorsa disponibile, a realtà muta e strumentalizzabile.

La negazione del consenso nelle relazioni affettive, l'esclusione di intere comunità dai diritti fondamentali e la devastazione degli ecosistemi rispondono a un'unica logica distruttiva di reificazione. In ciascuno di questi ambiti viene meno il riconoscimento della soggettività, della vulnerabilità e del valore intrinseco dell'altro. Per questo motivo, rispetto, consenso e gentilezza non sono soltanto virtù interpersonali, ma strumenti critici in grado di orientare una trasformazione profonda delle relazioni e delle strutture sociali,

promuovendo giustizia tra uomini e donne, equità tra gruppi sociali e responsabilità verso il mondo naturale.

Questa consapevolezza accompagna alla riflessione successiva: il nesso tra rispetto, consenso e gentilezza non può essere disgiunto dalle questioni della giustizia sociale ed ecologica. Solo comprendendo come tali categorie si intreccino nelle strutture politiche, economiche e ambientali sarà possibile delineare un'autentica cultura del rispetto, capace di incidere sull'assetto complessivo della convivenza oltre che nelle relazioni interpersonali.

5.4. Connessione tra rispetto e giustizia sociale

5.4.1. Giustizia sociale e sviluppo umano

La riflessione sviluppata nei paragrafi precedenti ha messo in rilievo il rispetto come fondamento etico delle relazioni umane, il consenso come sua concreta declinazione e la gentilezza come pratica relazionale capace di tradurre tali principi nella vita quotidiana. Tuttavia, risulta di pari importanza ampliare lo sguardo e interrogarsi sulla portata collettiva del rispetto, che chiama in causa l'organizzazione complessiva della società, i sistemi economici e politici, nonché le condizioni materiali che rendono possibile o impossibile una vita degna. Dunque, parlare di rispetto significa inevitabilmente confrontarsi con il tema della giustizia sociale.

La società contemporanea appare fortemente orientata alla massimizzazione del profitto e alla continua crescita economica. In un simile contesto, le relazioni sociali e le dimensioni etiche e relazionali della convivenza vengono progressivamente subordinate alla logica economica in quanto considerate marginali. La centralità attribuita al valore economico tende a ridefinire il modo in cui gli individui percepiscono sé stessi e gli altri, trasformando le qualità umane in elementi misurabili e comparabili secondo criteri di utilità e produttività.

Una riflessione critica in merito a questo processo è già presente nei *Manoscritti economico-filosofici* di Karl Marx¹⁰² (2018), nei quali il filosofo, tra gli altri argomenti,

¹⁰² Karl Marx è stato un filosofo, economista e teorico politico tedesco, tra i principali interpreti critici della società industriale dell'Ottocento. Formatosi nell'ambiente dell'idealismo tedesco, Marx sviluppò progressivamente una prospettiva materialista volta ad analizzare le strutture economiche e sociali che regolano i rapporti di potere nelle società moderne. Le sue ricerche si concentrarono soprattutto sulle

analizza il ruolo del denaro nella società moderna. Marx osserva come il denaro tenda a diventare il mediatore universale dei rapporti tra gli esseri umani: esso trasforma ogni qualità in valore di scambio e finisce per determinare il valore stesso delle persone. Ciò che conta, oggi, non è più ciò che un individuo è o può diventare, ma ciò che possiede o produce economicamente. Il rischio di una simile trasformazione sta nella progressiva riduzione delle relazioni umane a una dimensione puramente economica, nella quale il riconoscimento reciproco lascia il posto alla valutazione utilitaristica.

Una critica analoga emerge nella celebre riflessione di Walter Benjamin, contenuta nel frammento *Il capitalismo come religione*¹⁰³ (2013). In questo breve ma incisivo testo, Benjamin sostiene che il capitalismo non debba essere interpretato soltanto come un sistema economico, ma come una vera e propria religione. Si tratta, secondo l'autore, di un culto permanente che non conosce pause né redenzione: anziché promettere salvezza, esso genera continuamente senso di colpa e debito. All'interno di questa logica, il denaro assume la funzione di divinità moderna, diventando il principio attorno al quale si organizzano le azioni individuali e collettive. L'individuo è così costantemente chiamato a partecipare a tale culto attraverso il lavoro, il consumo e la competizione, alimentando un sistema che tende a perpetuare sé stesso.

In quest'ottica, fenomeni come le disuguaglianze economiche, lo sfruttamento sociale, la violenza di genere e la devastazione ambientale devono essere considerati come effetti di una logica economica che tende ad assolutizzare il profitto e a subordinare a esso ogni altra dimensione della vita umana. Il rischio di questo paradigma è quello di orientare l'azione collettiva verso un'idea di progresso indefinito e illimitato, nel quale la crescita economica diventa l'unico desiderabile fine in sé, mentre il senso etico dell'agire viene progressivamente smarrito.

Di fronte a tale scenario risulta necessario ripensare radicalmente il concetto di sviluppo. Particolarmente significativa è la riflessione proposta da Amartya Sen¹⁰⁴ nel volume *Lo*

dinamiche del capitalismo industriale, sulle condizioni della classe operaia e sui processi di alienazione e sfruttamento che caratterizzano i rapporti di produzione.

¹⁰³ Walter Benjamin è stato un filosofo, critico culturale e saggista tedesco, legato agli ambienti intellettuali della teoria critica e vicino alla riflessione della Scuola di Francoforte. Formatosi tra filosofia e letteratura, il suo pensiero si concentra sull'analisi della modernità, dei processi culturali e delle trasformazioni prodotte dal capitalismo nella vita sociale. In questo contesto si colloca anche il breve scritto *Capitalismo come religione* (1985), in cui Benjamin interpreta il capitalismo come una forma di culto continuo che permea l'organizzazione della società moderna.

¹⁰⁴ Amartya Sen è un economista e filosofo indiano, tra i principali studiosi contemporanei delle teorie dello sviluppo, della giustizia e del benessere sociale. Dopo i suoi studi tra l'India e il Regno Unito, ha insegnato

sviluppo è libertà (2000). Sen invita a superare una concezione riduttiva dello sviluppo, la quale viene frequentemente identificata con la semplice crescita economica o con l'aumento del prodotto interno lordo. Sebbene tali indicatori possano offrire informazioni rilevanti sulle condizioni economiche di una società, essi non sono sufficienti a descrivere il reale benessere delle persone né la qualità della loro vita.

Per Sen, lo sviluppo deve essere inteso come un processo di espansione delle libertà sostanziali di cui gli individui dispongono. In altre parole, una società può dirsi realmente sviluppata nella misura in cui consente alle persone di vivere la vita che hanno motivo o desiderio di valorizzare. Ciò implica che lo sviluppo non è da considerare come un semplice accumulo di ricchezza materiale, ma come la promozione di condizioni che permettano la “piena fioritura” (Sen, 2000, p. 148) dell'esistenza umana.

Al centro della teoria di Sen si colloca il concetto di *capacitazioni*. Con questo termine il filosofo ed economista indica le possibilità reali e concrete che una persona ha di scegliere tra diversi *funzionamenti* che è in grado di realizzare, ossia tra i modi di essere e di fare che una persona può desiderare. I funzionamenti possono riguardare aspetti molto diversi dell'esistenza, come nutrirsi adeguatamente, partecipare alla vita sociale, ricevere un'istruzione, esprimere le proprie opinioni o vivere relazioni affettive significative, in relazione a ciò che un individuo ritenga gli dia valore. Le capacitazioni, dunque, rappresentano l'insieme delle opportunità effettive che consentono agli individui di realizzare tali funzionamenti.

Il compito di una società giusta, allora, non consiste soltanto nella distribuzione delle risorse, ma soprattutto nell'eliminazione delle diverse forme di *illibertà* che limitano le possibilità di scelta degli individui. Le privazioni economiche, le discriminazioni sociali, le restrizioni politiche e culturali costituiscono ostacoli che impediscono alle persone di sviluppare pienamente le proprie capacità.

Secondo Sen, una società deve garantire almeno alcune condizioni fondamentali affinché gli individui possano esercitare le proprie libertà. Tra queste egli individua cinque categorie principali: le libertà politiche, le opportunità economiche, le opportunità sociali,

in numerose università internazionali e ha ricevuto il Premio Nobel per l'economia nel 1998 per i suoi contributi all'economia del benessere e allo studio della povertà e delle disuguaglianze. Nel suo lavoro teorico Sen ha concettualizzato l'approccio delle capacità (*capability approach*), secondo cui lo sviluppo deve essere inteso non solo come crescita economica ma come ampliamento delle libertà reali e delle opportunità delle persone, prospettiva elaborata in particolare nel volume *Lo sviluppo è libertà* (1999).

le garanzie di trasparenza e la sicurezza protettiva. Tali dimensioni costituiscono l'infrastruttura istituzionale che rende possibile una vita libera e dignitosa (Sen, 2000).

Una prospettiva affine è sviluppata anche da Martha Nussbaum, la quale ha elaborato una versione più articolata dell'approccio delle capacità. Nel volume *Creare capacità* (2012), Nussbaum propone un elenco di dieci capacità fondamentali che ogni società dovrebbe garantire a tutti i suoi membri affinché la dignità umana possa essere effettivamente rispettata. Tra queste rientrano: la possibilità di vivere una vita di durata normale, la salute fisica, l'integrità corporea, l'uso dei sensi e dell'immaginazione, la capacità di provare emozioni, l'esercizio della ragione pratica, il senso di appartenenza alla comunità, il gioco, il controllo sul proprio ambiente politico e materiale e, infine, la relazione con le altre specie viventi.

L'effettiva realizzazione di tali capacità dipende in larga misura dagli assetti sociali e politici, infatti, il mercato non produce spontaneamente condizioni di giustizia, ma opera entro i limiti stabiliti dalle istituzioni e dalle norme collettive. Proprio perché il ruolo svolto dai mercati "non dipende solo da ciò che essi sono in grado di fare, ma anche da ciò che viene loro permesso di fare" (Sen, 2000, p. 125), lo Stato e le istituzioni pubbliche svolgono un ruolo decisivo nel garantire l'accesso alle opportunità fondamentali e nel creare le condizioni affinché ogni individuo possa sviluppare le proprie capacità.

Il sistema economico capitalistico, oggi diffuso su scala globale, ha dimostrato una notevole capacità di produrre ricchezza e innovazione. Tuttavia, esso tende anche a generare profonde disuguaglianze, sia all'interno delle singole società sia tra diverse aree del mondo. Per questa ragione, l'efficienza economica non dovrebbe essere valutata esclusivamente in base alla quantità di beni prodotti, ma anche in relazione alla qualità delle libertà che un sistema economico è in grado di garantire ai suoi cittadini.

Da qui emerge l'importanza di una democrazia reale e partecipata, capace di coinvolgere attivamente i cittadini nei processi decisionali e di orientare lo sviluppo verso finalità socialmente condivise, dato che, solo in una società democratica è possibile discutere pubblicamente le priorità collettive e costruire politiche che tengano conto della libertà e della dignità delle persone.

La responsabilità della costruzione di una società giusta, in cui esistono reali possibilità di partecipazione, di libertà e di sviluppo umano, non ricade esclusivamente sulle istituzioni, ma coinvolge l'intera comunità. Una società giusta è attenta alle condizioni

che rendono possibili le capacità presenti e future, riconoscendo che il rispetto dell'altro implica la creazione delle condizioni che rendono possibile la sua libertà.

5.4.2. Disuguaglianze di genere e crisi socio-ecologica

Tuttavia, la realtà sociale mostra come tali condizioni siano ancora lontane dall'essere garantite in modo universale. In particolare, molte donne continuano a incontrare ostacoli significativi nell'esercizio delle proprie libertà e nella possibilità di scegliere tra diversi percorsi di vita. In numerosi contesti sociali, infatti, le donne non dispongono delle stesse opportunità degli uomini e sono costrette ad adattare i propri comportamenti per evitare situazioni di rischio o discriminazione.

Un esempio significativo riguarda la percezione della sicurezza negli spazi pubblici. Diversi studi internazionali mostrano come molte donne tendano a limitare i propri spostamenti o a modificare le proprie abitudini quotidiane per ridurre il rischio di molestie o aggressioni. Secondo l'articolo *Gender Equality in a Changing World: Taking Stock and Moving Forward*, Gender Equality at Work (OCSE, 2025), una parte consistente delle donne nei paesi OCSE percepisce gli spazi pubblici come meno sicuri rispetto agli uomini e adotta strategie preventive, evitando strade isolate, luoghi poco illuminati o spostamenti notturni in solitudine.

Analogamente, molte donne manifestano maggiore esitazione nell'esprimere le proprie opinioni negli spazi digitali, dove il rischio di molestie, aggressioni verbali e violenze online appare particolarmente elevato. Tale situazione contribuisce a limitare la partecipazione femminile al dibattito pubblico e a ridurre la visibilità delle loro voci nello spazio sociale (UNESCO, 2024).

A queste forme di limitazione della libertà si aggiungono gli effetti degli stereotipi di genere, che agiscono fin dall'infanzia modellando le aspettative sociali e le opportunità educative. Le rappresentazioni culturali che attribuiscono alle donne ruoli subordinati o limitati finiscono spesso per influenzare le aspirazioni personali, riducendo la fiducia nelle proprie capacità e restringendo l'orizzonte delle possibilità percepite. In questo modo gli stereotipi non si limitano a descrivere la realtà, ma contribuiscono a plasmarla, producendo effetti concreti sulle scelte di vita e sulle opportunità di sviluppo.

Le disuguaglianze di genere risultano ulteriormente aggravate dalla crisi ambientale globale. Numerosi studi evidenziano come gli effetti del cambiamento climatico

colpiscono in modo sproporzionato le donne, soprattutto nei contesti caratterizzati da maggiore vulnerabilità economica e sociale. Si stima, ad esempio, che una percentuale molto elevata delle persone costrette a migrare a causa dei cambiamenti climatici sia costituita da donne, le quali risultano maggiormente esposte a rischi di violenza, traffico di esseri umani, insicurezza alimentare e precarietà sanitaria. Oltre a ciò, le donne tendono a subire in misura maggiore gli effetti sanitari delle crisi ambientali, come la scarsità d'acqua, la malnutrizione o le ondate di calore estremo (Anjum & Aziz, 2025; Unwomen, 2025).

Queste dinamiche mostrano come la crisi sociale, di genere ed ecologica siano profondamente interconnesse. La costruzione di una società giusta richiede pertanto un approccio capace di considerare simultaneamente tali dimensioni, riconoscendo che la tutela della dignità umana non può essere separata dalla salvaguardia delle condizioni ambientali che rendono possibile la vita.

5.4.3. Educazione, competenze relazionali e intelligenza emotiva

In un contesto come quello descritto fino ad ora l'educazione assume un ruolo decisivo. Essa, secondo Massimiliano Tarozzi¹⁰⁵, contribuisce alla formazione di soggetti capaci di comprendere criticamente la realtà e, conseguentemente, di trasformarla. Nel testo *Dall'intercultura alla giustizia sociale* (2015) l'autore analizza il ruolo fondamentale dell'educazione, la quale permette di rendere visibili le forme di oppressione spesso altrimenti invisibili o normalizzate, promuovere l'agency degli individui e favorire lo sviluppo di una coscienza critica orientata al riconoscimento reciproco.

Educare al rispetto, al consenso e alla gentilezza significa dunque anche educare alla responsabilità sociale e politica. Se l'educazione rappresenta uno strumento privilegiato per contrastare le disuguaglianze e promuovere una cultura del rispetto, occorre interrogarsi più da vicino su quali competenze essa sia chiamata a sviluppare. In particolare, assume grande rilevanza il tema dell'educazione alle relazioni.

¹⁰⁵ Massimiliano Tarozzi è un pedagogista e professore universitario italiano che si occupa principalmente di educazione interculturale, giustizia sociale e metodologie della ricerca educativa. I suoi studi si collocano nell'ambito della pedagogia critica e delle scienze dell'educazione, con particolare attenzione ai temi della cittadinanza globale, delle disuguaglianze e dei processi educativi in contesti multiculturali. In questo quadro si inserisce anche il volume *Dall'intercultura alla giustizia sociale* (2015), in cui l'autore propone di ripensare l'educazione interculturale non solo come dialogo tra culture, ma come pratica orientata alla trasformazione delle strutture di ingiustizia sociale.

La scuola, l'università e le istituzioni educative assumono un ruolo centrale nella costruzione di forme di convivenza fondate sulla giustizia, sull'inclusione e sulla sostenibilità. Le relazioni tra gli individui, infatti, non possono essere considerate spontaneamente armoniche o naturalmente giuste, ma risultano profondamente influenzate dai contesti culturali, dalle strutture sociali e dai modelli di potere che attraversano la società. La costruzione di relazioni rispettose e non violente richiede pertanto processi educativi intenzionali e sistematici.

Occorre quindi una presa di consapevolezza in merito alla centralità dell'educazione allo *stare in relazione*, in quanto, i principi fondamentali della convivenza democratica come il rispetto e il consenso sono competenze relazionali che per consolidarsi, hanno bisogno di essere apprese, praticate e interiorizzate nel corso dello sviluppo individuale e dei contesti sociali. Tenuto conto di ciò, possiamo affermare che l'istituzione scolastica, oltre ad occuparsi della trasmissione di conoscenze disciplinari, deve iniziare ad includere anche la formazione di soggetti capaci di costruire relazioni basate sul riconoscimento reciproco, sulla responsabilità e sulla cura dell'altro.

Secondo Laura Lucarelli¹⁰⁶ (2025) l'educazione alle relazioni può essere definita come l'insieme di percorsi educativi volti a sviluppare competenze affettive, emotive, sociali e relazionali che permettano agli individui di vivere in modo consapevole e rispettoso le proprie interazioni con gli altri. Essa, continua ad analizzare l'autrice, comprende dimensioni diverse ma strettamente interconnesse, tra cui l'educazione affettiva, sessuale, emotiva, interculturale e alla sostenibilità. Tali ambiti condividono l'obiettivo di promuovere una maggiore consapevolezza delle dinamiche relazionali e di favorire lo sviluppo di capacità individuali fondamentali per la convivenza sociale.

Tra queste capacità rientrano, ad esempio, il riconoscimento delle proprie emozioni e di quelle altrui, la comunicazione non violenta, la gestione costruttiva dei conflitti, lo sviluppo dell'empatia, il rispetto dei confini personali e la capacità di decostruire stereotipi e pregiudizi. L'educazione alle relazioni contribuisce, dunque, a promuovere forme di convivenza fondate sul rispetto, sul consenso e sulla responsabilità reciproca,

¹⁰⁶ Laura Lucarelli è una pedagogista italiana che si occupa di educazione affettiva e relazionale nei contesti educativi. I suoi studi si inseriscono nel campo della pedagogia sociale e dell'educazione alla sessualità, con particolare attenzione al ruolo della scuola nello sviluppo delle competenze emotive e relazionali degli studenti.

offrendo strumenti utili per prevenire fenomeni di discriminazione, violenza ed esclusione.

Un elemento centrale in questo ambito è il concetto di *intelligenza emotiva*, elaborato dallo psicologo Daniel Goleman¹⁰⁷ nel volume *Intelligenza emotiva* (2022). Secondo Goleman, l'intelligenza emotiva comprende un insieme di abilità e competenze socio-relazionali che permettono agli individui di comprendere e gestire le proprie emozioni e di interagire in modo efficace con gli altri. Tra queste abilità rientrano la *consapevolezza emotiva*, ossia la capacità di riconoscere e comprendere i propri stati emotivi; *l'autoregolazione*, che consente di gestire le proprie emozioni in modo consono; la *motivazione*, che riguarda la capacità di perseguire obiettivi con impegno e perseveranza; *l'empatia*, intesa come capacità di riconoscere e comprendere le emozioni altrui; e le *competenze sociali*, che riguardano la gestione delle relazioni e delle interazioni interpersonali.

Nella fattispecie, uno degli aspetti più rilevanti illustrati da Goleman (2022) riguarda il legame profondo tra autoconsapevolezza ed empatia. L'autore sottolinea come la capacità di comprendere le emozioni altrui si fondi proprio sulla capacità di riconoscere le proprie, infatti, “quanto più aperti siamo verso le nostre emozioni, tanto più abili saremo anche nel leggere i sentimenti altrui” (Goleman, 2022, p. 176). Al contrario, l'incapacità di riconoscere le proprie emozioni si traduce frequentemente in una difficoltà nel comprendere anche quelle altrui. Ne desumiamo che, nella maggior parte dei casi, la mancanza di empatia rappresenta una carenza profonda nel rapporto dell'individuo con la propria dimensione emotiva.

Questa considerazione, oltretutto, assume particolare rilevanza se si osservano i fenomeni di violenza e di comportamento aggressivo. Goleman (2022) evidenzia infatti come l'assenza di empatia costituisca un tratto ricorrente in individui che manifestano comportamenti violenti o antisociali, nei quali compare una difficoltà significativa nel riconoscere la sofferenza dell'altro. Contrariamente, l'empatia agisce come un fondamentale meccanismo di inibizione della violenza: la capacità di percepire il dolore altrui tende a generare una risposta emotiva che rende meno probabile il comportamento

¹⁰⁷ Daniel Goleman ha studiato psicologia presso l'Università di Harvard, approfondendo neuroscienze e comportamento umano. La sua opera più nota, *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici* (1995), ha introdotto il concetto di intelligenza emotiva, definita come la capacità di riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni e quelle altrui, evidenziando l'importanza delle competenze socio-emotive nel successo personale e professionale.

aggressivo. Lo sviluppo dell'empatia appare dunque strettamente connesso alla possibilità di costruire relazioni basate sul rispetto e sulla non violenza.

Un ulteriore elemento di grande rilievo riguarda le origini precoci di tali competenze. Gli studi riportati da Goleman (2022) in merito a ciò, mostrano come forme rudimentali di empatia siano presenti già nella primissima infanzia, prima ancora che il bambino sviluppi una piena consapevolezza di sé. Tuttavia, lo sviluppo di tali capacità non è automatico, ma dipende in larga misura dalla qualità delle relazioni affettive precoci. Nello specifico, la cosiddetta *sintonizzazione*¹⁰⁸ tra bambino e figura di riferimento svolge un ruolo fondamentale nel favorire lo sviluppo della competenza emotiva, mentre situazioni di mancata *sintonizzazione*, caratterizzate da trascuratezza o disattenzione emotiva, possono compromettere lo sviluppo della capacità di riconoscere e condividere le emozioni, con effetti che possono protrarsi anche nella vita adulta.

È in questo sfondo teorico che Goleman (2022) introduce il concetto di *analfabetismo emotivo* per descrivere la difficoltà diffusa nel riconoscere, comprendere e gestire le emozioni proprie e, di conseguenza, quelle altrui. Tale condizione non rappresenta soltanto un limite individuale, ma costituisce un rischio sociale, in quanto incide direttamente sulla qualità delle relazioni e sulla capacità di costruire contesti sociali non violenti. L'analfabetismo emotivo può infatti tradursi in incomprensione, conflitto e, nei casi più gravi, in comportamenti aggressivi o lesivi nei confronti degli altri.

Proprio in risposta a questa problematica, negli Stati Uniti si sono sviluppate esperienze educative volte a promuovere quella che Goleman definisce una vera e propria “Scienza del sé” (2022, p. 434), intesa come un insieme di percorsi educativi finalizzati allo sviluppo dell'autoconsapevolezza emotiva, della capacità di autoregolazione, della comprensione delle emozioni altrui e della gestione delle relazioni interpersonali. Si inizia ad intuire che l'educazione non è chiamata soltanto a trasmettere conoscenze cognitive, ma anche a colmare una lacuna fondamentale legata alla dimensione emotiva e relazionale dell'esperienza umana.

Queste dimensioni rappresentano una base psicologica fondamentale per lo sviluppo del rispetto nelle relazioni, il quale richiede innanzitutto una certa consapevolezza emotiva, che permette di riconoscere l'impatto delle proprie azioni sugli altri. Analogamente, il

¹⁰⁸ Per *sintonizzazione* si intende la capacità della figura di riferimento di riconoscere, rispecchiare e rispondere in modo coerente e adeguato agli stati emotivi del bambino, favorendo lo sviluppo della regolazione emotiva e della comprensione delle emozioni nelle prime fasi di vita (Stern, 1985).

consenso presuppone la capacità di ascoltare e di riconoscere la volontà e i confini dell'altra persona, mentre la prevenzione della violenza richiede competenze di autoregolazione e di gestione dei conflitti. Senza empatia diventa più difficile riconoscere l'altro come soggetto e rispettarlo; senza autoregolazione aumenta il rischio che le emozioni si traducano in comportamenti aggressivi; senza consapevolezza emotiva le relazioni rischiano di essere caratterizzate da incomprensione reciproca e conflitto.

5.4.4. Socializzazione emotiva, genere ed ecofemminismo

L'importanza attribuita alle competenze socio-emotive e relazionali assume una rilevanza ancora maggiore quando viene osservata alla luce delle disuguaglianze di genere. Le modalità attraverso cui individui e gruppi imparano a riconoscere, esprimere e gestire le emozioni non sono infatti neutrali, ma risultano profondamente influenzate dai processi di socializzazione che attraversano le diverse società. Per questa ragione, la condizione di subordinazione femminile può essere riletta anche a fronte delle dinamiche emotive e relazionali che, come abbiamo visto, strutturano i rapporti sociali. Numerosi studi nell'ambito della psicologia sociale e delle scienze dell'educazione hanno evidenziato come i processi di socializzazione di genere influenzino in modo significativo lo sviluppo delle competenze emotive (Eagly & Wood, 2012; Zeman et al., 2006; Brody & Hall, 2008).

In particolare, nei soggetti maschili l'espressione di emozioni come la tristezza, il dolore, la paura, l'insicurezza o la dolcezza viene quotidianamente soffocata e scoraggiata attraverso atteggiamenti impliciti messi in atto dalla famiglia e dalla società, in nome di stereotipi di genere e modelli culturali associati alla forza, al coraggio e all'autosufficienza. Ciò si radica nell'associazione culturale che automaticamente connette l'espressione emotiva e la vulnerabilità con la debolezza, caratteristiche considerate incompatibili con l'ideale normativo di mascolinità, contribuendo a rendere la rabbia una delle poche emozioni socialmente legittimate per gli uomini. Tale riduzione dell'*alfabetizzazione emotiva*¹⁰⁹ si inserisce nelle dinamiche descritte dalla teoria della *hegemonic masculinity*, secondo cui determinati modelli culturali di maschilità si fondano

¹⁰⁹ Per alfabetizzazione emotiva si intende l'insieme delle competenze che consentono di riconoscere, comprendere, esprimere e regolare le proprie emozioni, nonché di interpretare adeguatamente quelle altrui. Essa costituisce una dimensione fondamentale dello sviluppo socio-emotivo e rappresenta una base fondamentale per la costruzione di relazioni consapevoli e rispettose (Goleman, 2022).

su gerarchie di potere, controllo e dominanza (Connell, 2005)¹¹⁰. Ciò può tradursi in una ridotta capacità di riconoscere la vulnerabilità altrui, incidendo sulla qualità delle relazioni e aumentando il rischio di comportamenti orientati al controllo o alla sopraffazione.

Al contrario, i processi di socializzazione femminile tendono a incentivare l'espressione di emozioni legate alla cura, all'empatia e alla disponibilità relazionale, mentre scoraggiano l'espressione della rabbia, in quanto percepita come incongruente rispetto a un modello di femminilità centrato sulla docilità e sull'attenzione ai bisogni altrui.

Tali differenze contribuiscono alla riproduzione di assetti relazionali asimmetrici, che influenzano profondamente le modalità di interazione sociale. Per questa ragione, modelli educativi e culturali che scoraggiano l'alfabetizzazione emotiva possono contribuire, indirettamente, alla formazione di soggetti meno capaci di entrare in relazione con l'altro in modo rispettoso, oltre che in difficoltà nel comprendere e attraversare le proprie stesse emozioni.

Per questa ragione, modelli educativi e culturali che scoraggiano l'alfabetizzazione emotiva possono contribuire, indirettamente, alla formazione di soggetti meno capaci di entrare in relazione con l'altro in modo rispettoso, oltre che in difficoltà nel comprendere e attraversare le proprie stesse emozioni. La violenza di genere, dunque, può essere interpretata anche come esito di tali costruzioni culturali, in cui modelli di maschilità basati su controllo e dominanza si intrecciano con una limitata competenza nella gestione delle emozioni e nella decodifica della vulnerabilità altrui (Jewkes, 2002)¹¹¹. Ne deriva che la promozione dell'alfabetizzazione emotiva rappresenta un elemento centrale nei processi di prevenzione della violenza e di trasformazione culturale.

Una lettura ecofemminista consente inoltre di ampliare tale analisi, evidenziando come logiche analoghe di dominio si manifestino anche nel rapporto con l'ambiente naturale.

¹¹⁰ Raewyn Connell è una sociologa australiana, studiosa dei rapporti di genere e delle maschilità. Le sue ricerche hanno contribuito a comprendere come le identità maschili e femminili siano costruzioni sociali e culturali piuttosto che semplici dati biologici. Nel volume *Masculinities* (1995) elabora il concetto di *maschilità egemonica*, definita come il modello dominante di maschilità che legittima rapporti di potere e subordinazione nei confronti delle donne e di altre forme di maschilità considerate marginali.

¹¹¹ Rachel Jewkes è una ricercatrice sudafricana riconosciuta per i suoi studi sulla violenza di genere, sulla salute pubblica e sulle disuguaglianze tra uomini e donne. I suoi studi hanno evidenziato come la violenza contro le donne non possa essere spiegata esclusivamente attraverso fattori individuali, ma debba essere compresa alla luce di norme culturali, modelli di maschilità e rapporti di potere radicati nella società. In numerosi studi ha mostrato il legame tra stereotipi di genere, accettazione della violenza e comportamenti aggressivi, sottolineando l'importanza di interventi educativi e preventivi orientati alla trasformazione delle norme sociali.

Autrici come Vandana Shiva (1991) e Val Plumwood (1993) hanno dimostrato che il paradigma occidentale moderno si fonda su dicotomie gerarchiche tra cultura e natura, soggetto e oggetto, maschile e femminile, all'interno delle quali ciò che è percepito come *altro* viene sistematicamente subordinato e reso oggetto di controllo e sfruttamento.

L'empatia assume allora un ruolo trasformativo cardinale, poiché consente di riconoscere l'altro come soggetto portatore di esperienza, vulnerabilità e valore intrinseco. In aggiunta, questa competenza può e deve estendersi anche al rapporto con il mondo naturale, favorendo una visione relazionale della realtà, capace di superare la logica della separazione e di promuovere una visione fondata sull'interdipendenza.

Promuovendo competenze come l'ascolto, la consapevolezza emotiva e il riconoscimento dell'altro e del suo universo emotivo, i programmi educativi analizzati contribuiscono alla formazione di soggetti capaci di interrogarsi sulle conseguenze delle proprie azioni e di sviluppare una maggiore responsabilità nei confronti del contesto in cui vivono e di ogni essere vivente che lo abita. Imparando a riconoscere la sofferenza dell'altro, a rispettarne i confini e a comprendere la complessità delle relazioni di cui l'universo naturale è parte, si può cominciare a sviluppare una sensibilità più ampia, che include non solo le relazioni umane, ma anche il rapporto con l'ambiente.

L'educazione all'empatia può essere quindi interpretata come un ponte tra etica relazionale ed etica ambientale. Essa consente infatti di riconoscere le radici culturali che la violenza di genere e la crisi ecologica condividono, promuovendo una visione fondata sull'interdipendenza, sulla responsabilità reciproca e sul riconoscimento del valore dell'altro, umano e non umano. Pur non potendo da sola risolvere totalmente fenomeni complessi come la violenza di genere o la crisi ambientale, essa costituisce una condizione necessaria per la costruzione di relazioni più giuste e rispettose. Promuovere l'alfabetizzazione emotiva all'interno dei contesti educativi significa intervenire sulle basi culturali che rendono implicitamente possibile il dominio, contribuendo alla formazione di soggetti capaci di riconoscere e rispettare ogni essere vivente, come parte di una realtà condivisa.

5.4.5. Orientamenti internazionali per l'educazione alle relazioni

Le competenze socio-emotive e relazionali fin qui analizzate trovano un importante riconoscimento anche a livello internazionale. Numerose organizzazioni hanno infatti

sottolineato negli ultimi anni l'importanza di integrare tali dimensioni nei sistemi educativi. Un ruolo significativo è svolto dalle linee guida elaborate da UNESCO, che ha pubblicato il documento *International Technical Guidance on Sexuality Education* (2018), nel quale si raccomanda l'introduzione di programmi educativi che affrontino in modo integrato temi quali le relazioni, le emozioni, il rispetto reciproco, il consenso, l'identità e la salute sessuale. Tali programmi dovrebbero essere introdotti in modo progressivo fin dalla scuola primaria e sviluppati secondo un approccio noto come *Comprehensive Sexuality Education* (CSE), considerato uno standard internazionale per l'educazione alla sessualità. La CSE, infatti, mira a promuovere il benessere individuale, la parità di genere, l'autonomia decisionale e lo sviluppo delle competenze relazionali ed emotive.

Similmente, l'organizzazione CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*)¹¹² ha sviluppato il modello di *Social and Emotional Learning* (SEL), che individua cinque competenze fondamentali: la consapevolezza di sé, la gestione di sé, la consapevolezza sociale, le competenze relazionali e la capacità di prendere decisioni responsabili. Queste competenze rappresentano un quadro di riferimento ampiamente utilizzato nei programmi educativi dedicati allo sviluppo delle abilità socio-emotive. Anche l'OCSE, nel rapporto *Social and Emotional Skills for Better Lives* (2024), ha sottolineato l'importanza delle competenze sociali ed emotive, evidenziando come abilità quali l'empatia, la cooperazione, l'autoregolazione e la resilienza siano strettamente correlate al benessere individuale, al successo scolastico e alla qualità delle relazioni sociali. Un ulteriore riferimento importante è rappresentato dagli *Standards for Sexuality Education in Europe* (2010), elaborati dall'OMS in collaborazione con il Centro Federale per l'Educazione alla Salute della Germania. Tali standard propongono un quadro educativo che introduce l'educazione alla sessualità fin dalla prima infanzia e affronta i contenuti in modo progressivo e adeguato alle diverse fasi di sviluppo. Il modello integra conoscenze scientifiche, competenze relazionali e atteggiamenti basati sul rispetto, individuando diverse aree tematiche tra cui il corpo

¹¹² La *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) è un'organizzazione statunitense fondata nel 1994 con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo delle competenze socio-emotive negli studenti. Operando principalmente nel contesto scolastico, CASEL si occupa di ricerca, formazione e diffusione di modelli educativi basati sull'intelligenza emotiva.

umano, lo sviluppo, la fertilità e la riproduzione, le emozioni, gli affetti e le relazioni, gli stili di vita, la salute sessuale e i diritti.

Nonostante tali basi teoriche e indicazioni internazionali, l'implementazione concreta di programmi di educazione alle relazioni rimane disomogenea in molti contesti nazionali. In Italia, ad esempio, numerose proposte di legge hanno tentato negli ultimi decenni di introdurre percorsi strutturati di educazione affettiva, emotiva e sessuale nelle scuole, ma tali iniziative non hanno finora trovato una piena attuazione sistematica.

Le riflessioni sviluppate in questo capitolo mostrano come il rispetto debba essere compreso come un principio capace di orientare le relazioni sociali, le istituzioni educative e i modelli di convivenza. La promozione della giustizia sociale, il contrasto alle disuguaglianze di genere e la costruzione di una cultura della sostenibilità richiedono infatti capacità relazionali ed emotive che necessitano di essere coltivate attraverso percorsi educativi intenzionali. Educare all'empatia, al riconoscimento reciproco e alla responsabilità significa contribuire, oltre che alla prevenzione della violenza e delle discriminazioni, anche alla costruzione di un rapporto più consapevole con il mondo naturale e con le molteplici forme di vita che lo abitano. Se tali competenze rappresentano una condizione essenziale per prevenire la violenza e promuovere forme di convivenza più giuste, diventa allora necessario interrogarsi sulle modalità concrete attraverso cui l'educazione possa favorirne lo sviluppo. Da questa consapevolezza prende avvio il capitolo successivo, dedicato all'analisi dell'educazione al rispetto e all'intelligenza emotiva come strumenti di trasformazione sociale, capaci di incidere non soltanto sui comportamenti individuali, ma anche sulle strutture culturali che alimentano le diverse forme di violenza, esclusione e dominio.

Capitolo 6

Educazione al rispetto e all'intelligenza emotiva come strumento di trasformazione sociale

Introduzione

Con il presente capitolo la riflessione sviluppata in questa tesi giunge alla sua fase conclusiva, orientandosi verso una dimensione più interpretativa e applicativa. Dopo aver analizzato nei capitoli precedenti le diverse dimensioni del rispetto come fondamento etico della relazione, si delinea con forza la necessità di interrogarsi su come tali principi possano essere tradotti in interventi educativi concreti. Dal momento in cui rispetto, consenso e riconoscimento dell'altro costituiscono condizioni fondamentali per la costruzione di relazioni e società giuste e non violente, diventa essenziale comprendere quali strumenti pedagogici possano favorire lo sviluppo di tali competenze nelle nuove generazioni.

È l'educazione ad assumere un ruolo decisivo in merito a ciò, in quanto rappresenta uno spazio privilegiato per la formazione di soggetti capaci di riconoscere l'altro nella sua dignità, di gestire le proprie emozioni e di costruire legami basati sull'ascolto, sulla reciprocità e sulla responsabilità. In un mondo segnato da profonde disuguaglianze economiche e sociali, da conflitti culturali e da crisi ambientali sempre più evidenti, promuovere competenze relazionali, consapevolezza emotiva e senso di responsabilità verso gli altri diventa una delle sfide più rilevanti per i sistemi educativi contemporanei. Per questo motivo, in questo capitolo si propone di esplorare alcune esperienze e programmi educativi che, in diversi contesti internazionali, hanno cercato di favorire abilità relazionali, emotive e sociali come strumenti di prevenzione della violenza e di costruzione di ambienti scolastici più inclusivi e rispettosi. L'attenzione sarà rivolta in particolare ai programmi che integrano l'educazione socio-emotiva, lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e la promozione di rapporti basati sul rispetto e sul consenso. Il capitolo intende offrire alla riflessione un contributo su come i principi etici analizzati nelle precedenti sezioni della tesi possano tradursi in pratiche educative concrete, capaci di valorizzare l'importanza del rispetto, della cura e della responsabilità nelle relazioni umane e più in generale con l'ambiente e il mondo circostante.

6.1. Contesto, finalità e metodologia della ricerca empirica

Tenuto conto delle premesse teoriche in merito all'intelligenza emotiva illustrate nel capitolo precedente, si propone ora di analizzare alcune esperienze educative sviluppate in diversi contesti internazionali con l'obiettivo di sostenere la maturazione delle competenze socio-emotive e dell'educazione alle relazioni.

L'obiettivo generale della ricerca consiste nell'analizzare e confrontare alcuni programmi educativi internazionali finalizzati allo sviluppo delle capacità relazionali ed emotive nei contesti scolastici, al fine di individuare approcci pedagogici e strategie educative potenzialmente rilevanti per la promozione del rispetto reciproco e per la prevenzione della violenza di genere.

A partire da questo obiettivo generale, il capitolo si articola in alcuni obiettivi specifici. In primo luogo, si intende analizzare le caratteristiche principali dei programmi educativi selezionati, esaminandone i modelli teorici di riferimento, gli obiettivi formativi e le modalità di implementazione nei contesti scolastici. In secondo luogo, l'analisi mira a individuare le strategie pedagogiche utilizzate da tali programmi per incentivare la fioritura dell'empatia, del riconoscimento reciproco e della gestione non violenta dei conflitti, contribuendo così alla prevenzione di fenomeni quali discriminazione e violenza di genere, in cui la presenza del rispetto viene a mancare. Infine, la ricerca si propone di individuare elementi e pratiche educative che possano offrire spunti utili per l'integrazione dell'educazione alle relazioni nei contesti scolastici.

La ricerca è stata condotta attraverso un approccio qualitativo basato su un'analisi comparativa di programmi educativi internazionali orientati allo sviluppo della dimensione socio-emotiva, dell'educazione alle relazioni e della prevenzione della violenza nei contesti scolastici. L'analisi comparativa consente di mettere in relazione modelli educativi sviluppati in contesti socio-culturali differenti, permettendo di individuare elementi comuni, approcci pedagogici ricorrenti e strategie educative adottate per promuovere dinamiche relazionali rispettose e consapevoli.

I programmi presi in considerazione rappresentano alcune delle iniziative più rilevanti nel campo dell'educazione alle relazioni e della prevenzione della violenza in ambito scolastico. Tra queste sono incluse le sperimentazioni dei modelli *PROMEHS*, *SEEVAL*, *RULER* e la *Didattica delle emozioni* sviluppati in Italia, il modello educativo danese noto

come *Klassen tid*, il progetto *Mentors in Violence Prevention* e il programma canadese *The Fourth R*.

La selezione dei programmi è avvenuta sulla base di diversi criteri: la loro rilevanza internazionale, ossia il riconoscimento e la diffusione di tali programmi nel dibattito educativo e nella letteratura scientifica; il loro fondamento teorico e pedagogico, dunque una base concettuale esplicita collegata alla letteratura sulle capacità socio-affettive e sulla prevenzione della violenza; l'applicazione in contesti educativi formali, in particolare all'interno dei sistemi scolastici; ed infine la disponibilità di documentazione e studi di valutazione che descrivano struttura, obiettivi e modalità di implementazione dei programmi.

Attraverso quest'analisi comparativa sarà possibile individuare alcune dimensioni ricorrenti nei diversi programmi, quali gli obiettivi educativi, le competenze promosse, le strategie pedagogiche adottate e le modalità di implementazione nei contesti scolastici. La disamina di tali dimensioni costituisce la base dell'analisi presentata nella sezione successiva, nella quale i programmi verranno analizzati in modo più approfondito.

6.1.1. Il quadro teorico del Social and Emotional Learning (SEL)

L'attenzione crescente verso l'educazione delle competenze socio-emotive si inserisce all'interno di un più ampio filone di ricerca internazionale noto come *Social and Emotional Learning* (SEL). Con tale espressione si fa riferimento a quell'insieme di processi educativi attraverso cui bambini, adolescenti e adulti acquisiscono e sviluppano conoscenze, atteggiamenti e competenze necessarie per comprendere e gestire le emozioni, costruire relazioni positive, assumere decisioni responsabili e affrontare in modo efficace le sfide della vita quotidiana.

Uno dei principali riferimenti teorici in questo ambito è rappresentato dal modello elaborato dal *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), che definisce il Social and Emotional Learning come un processo finalizzato allo sviluppo integrato di cinque aree fondamentali di competenza: la consapevolezza di sé (*self-awareness*), l'autogestione (*self-management*), la consapevolezza sociale (*social awareness*), le competenze relazionali (*relationship skills*) e la capacità di assumere decisioni responsabili (*responsible decision-making*). Tali dimensioni risultano tra loro strettamente interconnesse e contribuiscono alla formazione globale della persona,

influenzando non soltanto il benessere individuale, ma anche la qualità delle relazioni interpersonali e della partecipazione sociale (CASEL, 2020; Elias et al., 1997).

Le principali competenze individuate dal modello CASEL possono essere rappresentate attraverso il cosiddetto *CASEL Wheel* (Figura 2), che sintetizza le dimensioni fondamentali del Social and Emotional Learning e le relazioni che esse intrattengono con i diversi contesti educativi nei quali gli studenti crescono e apprendono.

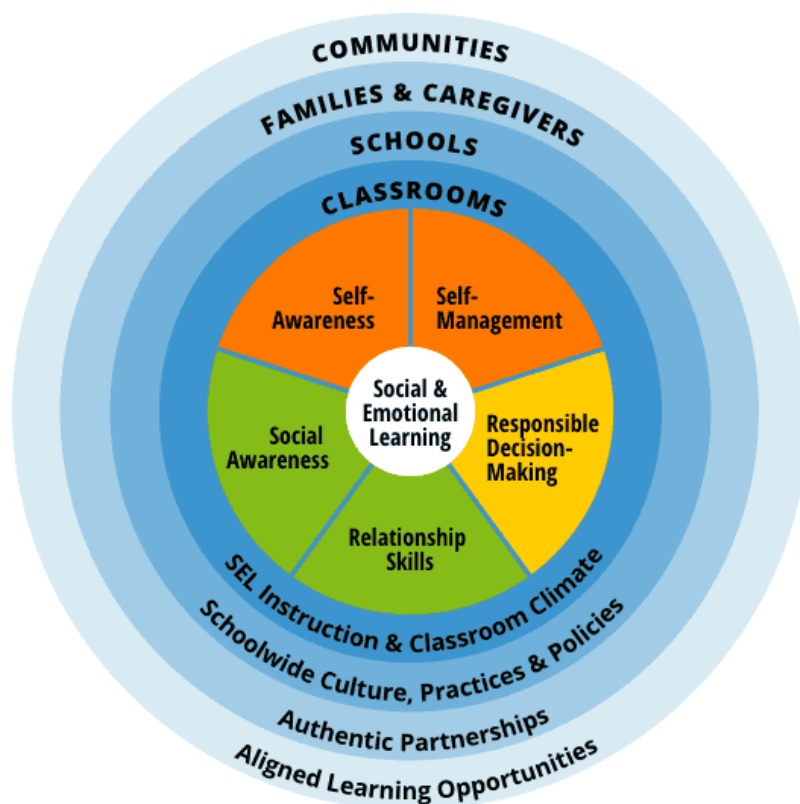


Figura 2. Il modello CASEL del Social and Emotional Learning (*CASEL Wheel*). Fonte: CASEL (2020).

Come evidenzia il modello, lo sviluppo delle competenze socio-emotive non dipende esclusivamente dalle caratteristiche individuali dello studente, ma si realizza all'interno di una rete di relazioni che coinvolge scuola, famiglia e comunità. Il Social and Emotional Learning assume pertanto una prospettiva sistemica e relazionale, coerente con le più recenti concezioni pedagogiche orientate alla promozione del benessere e dello sviluppo integrale della persona.

La diffusione del paradigma del Social and Emotional Learning si è progressivamente consolidata grazie ad un ampio corpus di ricerche empiriche che ne ha evidenziato gli effetti positivi sul benessere psicologico, sul rendimento scolastico e sul clima relazionale all'interno delle comunità educative. In una delle più ampie meta-analisi condotte sul tema, Durlak¹¹³ e collaboratori (2011) hanno evidenziato come i programmi di SEL siano associati a miglioramenti significativi delle competenze socio-emotive, a una riduzione dei comportamenti problematici e a un incremento del successo scolastico degli studenti coinvolti. Tali risultati hanno contribuito a consolidare l'idea che lo sviluppo delle competenze socio-emotive rappresenti una componente essenziale dei processi educativi contemporanei e non un semplice elemento accessorio rispetto agli apprendimenti disciplinari.

Negli ultimi anni, il tema ha assunto una crescente rilevanza anche nel dibattito internazionale sulle politiche educative. In particolare, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) ha promosso la *Survey on Social and Emotional Skills* (SSES), una ricerca internazionale finalizzata ad analizzare il livello di sviluppo delle competenze socio-emotive negli studenti e il loro rapporto con il benessere, il successo formativo e la partecipazione sociale. I risultati delle diverse rilevazioni hanno evidenziato come competenze quali empatia, cooperazione, autocontrollo e apertura verso gli altri siano strettamente associate a migliori esiti scolastici, relazionali e psicologici, confermando la rilevanza educativa di tali dimensioni (OCSE, 2024).

L'interesse verso il Social and Emotional Learning assume una particolare importanza nel contesto delle profonde trasformazioni sociali e culturali che caratterizzano il nostro tempo. Tale prospettiva risulta coerente anche con le riflessioni di Umberto Galimberti sulla condizione giovanile, segnata da diffuse forme di disorientamento esistenziale e dalla difficoltà di attribuire significato alla propria esperienza. Secondo il filosofo, molti adolescenti faticano infatti a elaborare il proprio mondo emotivo e a costruire riferimenti capaci di orientarne l'esistenza. In una società fortemente orientata all'efficienza, alla

¹¹³ Joseph A. Durlak è uno psicologo e ricercatore statunitense rilevante per i suoi studi sull'efficacia degli interventi educativi rivolti alla promozione delle competenze socio-emotive. Insieme ad altri studiosi, ha realizzato una delle più influenti meta-analisi nel campo del *Social and Emotional Learning* (SEL), pubblicata nel 2011, che ha esaminato oltre 200 programmi scolastici coinvolgendo più di 270.000 studenti. I risultati evidenziano come gli interventi strutturati di educazione socio-emotiva contribuiscano significativamente al miglioramento delle competenze relazionali ed emotive, dei comportamenti prosociali, del benessere psicologico e del rendimento scolastico.

prestazione e alla dimensione tecnica, le emozioni rischiano infatti di rimanere prive di spazi educativi adeguati di riconoscimento e comprensione. In questa direzione, i programmi di Social and Emotional Learning possono essere interpretati come tentativi di restituire centralità alla dimensione emotiva e relazionale della formazione, favorendo processi di consapevolezza che risultano sempre più necessari nella società contemporanea (Galimberti, 2007). In un contesto caratterizzato da crescente complessità, pluralismo culturale e diffusione di fenomeni quali discriminazione, esclusione sociale e violenza relazionale, l'educazione alle competenze socio-emotive assume una funzione che trascende il semplice benessere individuale. Essa può infatti contribuire alla formazione di soggetti capaci di riconoscere la dignità dell'altro, sviluppare atteggiamenti empatici e assumere responsabilità nelle relazioni interpersonali.

Questa prospettiva risulta particolarmente coerente con le riflessioni teoriche sviluppate nei capitoli precedenti della presente ricerca. Se il rispetto implica il riconoscimento dell'altro come soggetto portatore di dignità, bisogni e vulnerabilità, le competenze socio-emotive possono essere interpretate come alcune delle condizioni che rendono concretamente possibile tale riconoscimento. In particolare, l'empatia, la consapevolezza emotiva e la capacità di assumere il punto di vista altrui appaiono strettamente connesse alla costruzione di relazioni fondate sulla reciprocità, sul consenso e sulla responsabilità. Il Social and Emotional Learning, dunque, non si configura soltanto come una strategia per promuovere il benessere scolastico, ma come un possibile strumento educativo orientato alla costruzione di una cultura del rispetto e alla prevenzione delle diverse forme di violenza. Questa visione risulta inoltre in linea con la tradizione pedagogica di John Dewey (1918), secondo il quale l'apprendimento autentico si sviluppa attraverso l'esperienza, la partecipazione attiva e la riflessione sulle situazioni concrete. I programmi di Social and Emotional Learning possono essere interpretati come applicazioni contemporanee di tale impostazione, in quanto promuovono competenze che si costruiscono all'interno delle relazioni, dell'esperienza vissuta e della partecipazione alla vita della comunità educativa.

Alla luce di questo quadro teorico, risulta possibile analizzare le esperienze educative presentate nelle sezioni successive come differenti declinazioni di un più ampio orientamento pedagogico volto alla promozione delle competenze socio-emotive e

relazionali, pur nella diversità dei contesti culturali, delle finalità specifiche e delle metodologie adottate.

6.2. Descrizione degli interventi educativi: percorsi per lo sviluppo di competenze emotive

6.2.1 Il contesto italiano tra educazione alle relazioni, competenze socio-emotive e prevenzione della violenza

6.2.1.1 Quadro normativo e culturale

Nel contesto italiano, l'educazione alle relazioni, alla parità di genere e alla prevenzione della violenza non si configura come un ambito disciplinare autonomo né come un programma educativo unitario e diffuso a livello nazionale. Piuttosto, si presenta come un insieme eterogeneo di interventi, linee guida, progetti e iniziative che si collocano su piani differenti e che riflettono la progressiva attenzione delle istituzioni scolastiche verso le dimensioni relazionali ed emotive dell'educazione.

Un primo riferimento significativo è rappresentato dalle *Linee guida nazionali Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione* (MIUR, 2017), le quali si inseriscono nel più ampio quadro delle politiche volte alla promozione della cittadinanza democratica e della cultura dei diritti, riconoscendo alla scuola un ruolo fondamentale nella prevenzione delle discriminazioni e nella diffusione di una cultura fondata sul rispetto reciproco e sull'uguaglianza tra i generi.

Come evidenziato da Szpunar, Sposetti e Marini (2019), l'introduzione delle Linee guida ha contribuito a rafforzare la presenza di tematiche legate al rispetto, alla parità e alla prevenzione della violenza all'interno dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa delle scuole italiane, pur evidenziando una notevole eterogeneità nelle modalità di recepimento e implementazione da parte delle istituzioni scolastiche.

Un ulteriore sviluppo si è registrato con l'introduzione dell'insegnamento trasversale dell'Educazione civica attraverso la Legge n. 92/2019. Sebbene tale disciplina non sia specificamente dedicata all'educazione alle relazioni, essa include obiettivi riconducibili alla promozione della cittadinanza attiva, del rispetto delle differenze, della partecipazione democratica e della tutela dei diritti umani, offrendo uno spazio

potenzialmente significativo per affrontare temi quali il consenso, la parità di genere e la prevenzione della violenza.

Più recentemente, il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha promosso il progetto *Educare alle relazioni* (MIM, 2023), rivolto alle scuole secondarie di secondo grado e finalizzato a favorire percorsi di riflessione sui rapporti interpersonali, sul rispetto reciproco e sulla prevenzione della violenza di genere. L'iniziativa si colloca nel contesto del crescente dibattito pubblico seguito ai numerosi episodi di violenza contro le donne che hanno suscitato particolare attenzione nell'opinione pubblica italiana.

Tuttavia, il progetto ha generato anche un acceso confronto culturale e pedagogico. Diverse associazioni, studiose e studiosi hanno infatti evidenziato il rischio che interventi focalizzati prevalentemente sulla dimensione relazionale possano risultare insufficienti se non accompagnati da una riflessione più ampia sulle strutture culturali e sociali che alimentano le disuguaglianze di genere. Tale dibattito risulta particolarmente rilevante alla luce delle prospettive ecofemministe e critiche discusse nei capitoli precedenti, le quali sottolineano come la violenza non possa essere interpretata esclusivamente come fenomeno individuale o relazionale, ma debba essere compresa anche in relazione a sistemi culturali, simbolici e sociali più ampi.

Nel complesso, il panorama italiano appare caratterizzato da una crescente attenzione istituzionale verso l'educazione alle relazioni e alla parità di genere, ma anche da una significativa frammentazione degli interventi e da una limitata presenza di programmi nazionali strutturati e sistematicamente valutati dal punto di vista scientifico. Proprio questa frammentazione costituisce uno degli elementi distintivi del contesto italiano e rappresenta una differenza significativa rispetto ai modelli internazionali analizzati nei paragrafi successivi.

6.2.1.2. I programmi di Social and Emotional Learning nel contesto italiano

Come illustrato nel paragrafo precedente, il paradigma del Social and Emotional Learning (SEL) attribuisce un ruolo centrale allo sviluppo delle competenze socio-emotive nella promozione del benessere individuale, delle relazioni positive e della partecipazione sociale. Negli ultimi anni tale prospettiva ha progressivamente acquisito rilevanza anche nel contesto educativo italiano, favorendo la diffusione di programmi

orientati al potenziamento delle competenze emotive, relazionali e prosociali degli studenti.

Le evidenze scientifiche internazionali hanno mostrato come gli interventi basati sul SEL possano produrre effetti positivi sul benessere psicologico, sul clima scolastico, sulla qualità delle relazioni tra pari e sul rendimento scolastico.

In questo quadro si collocano alcuni programmi sviluppati o implementati anche nel contesto italiano, tra i quali assumono particolare rilevanza PROMEHS, SEEVAL e le sperimentazioni del modello RULER.

Tra questi, il programma maggiormente documentato dal punto di vista scientifico è PROMEHS (Promoting Mental Health at Schools), progetto europeo finanziato nell'ambito del programma Erasmus Plus e coordinato dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca sotto la responsabilità scientifica di Ilaria Grazzani. Il progetto nasce dalla consapevolezza che la promozione della salute mentale e del benessere psicologico debba essere considerata una componente strutturale dei processi educativi e non un intervento accessorio o emergenziale.

L'approccio adottato da PROMEHS si fonda su una concezione integrata del benessere scolastico, che combina la promozione delle competenze socio-emotive con la prevenzione delle difficoltà psicologiche e comportamentali. Il programma è rivolto a studenti, insegnanti e famiglie e si caratterizza per una prospettiva sistemica che coinvolge l'intera comunità educativa. Le attività proposte mirano a sviluppare consapevolezza emotiva, capacità di autoregolazione, empatia, competenze relazionali e comportamenti prosociali, favorendo al contempo la resilienza e il benessere individuale. Particolarmente rilevante risulta la robustezza metodologica delle ricerche che ne hanno valutato l'efficacia. Le sperimentazioni coordinate da Grazzani e collaboratori sono state condotte attraverso studi longitudinali multicentrici che hanno coinvolto diversi Paesi europei, utilizzando gruppi di controllo e procedure di valutazione standardizzate (Cavioni¹¹⁴ & al., 2021; Grazzani¹¹⁵ & al., 2024).

¹¹⁴ Elena Cavioni è psicologa e ricercatrice nell'ambito della psicologia dello sviluppo e dell'educazione. Le sue ricerche riguardano in particolare l'apprendimento socio-emotivo, il benessere scolastico e la promozione delle competenze emotive e relazionali nei contesti educativi.

¹¹⁵ Ilaria Grazzani è professoressa di Psicologia dello sviluppo sullo sviluppo delle emozioni, dell'empatia, delle competenze socio-emotive e sui programmi di educazione emotiva nei contesti scolastici. I suoi lavori hanno contribuito a evidenziare il ruolo delle competenze socio-emotive nella promozione del benessere, dell'inclusione e della qualità delle relazioni educative.

Accanto a PROMEHS si colloca il progetto SEEVAL (Social and Emotional Education: Building Inclusive Schools and Ownership of Values), sviluppato tra il 2019 e il 2022 nell'ambito della cooperazione europea in campo educativo. Il programma si fonda sull'approccio *whole school*, secondo il quale lo sviluppo delle competenze socio-emotive non può essere affidato esclusivamente a singole attività didattiche, ma richiede il coinvolgimento dell'intera organizzazione scolastica. Studenti, insegnanti, dirigenti scolastici e famiglie sono chiamati a partecipare alla costruzione di una cultura educativa condivisa basata sull'inclusione, sul dialogo e sulla valorizzazione delle differenze. L'obiettivo principale consiste nel promuovere ambienti scolastici capaci di sostenere simultaneamente il benessere individuale, la partecipazione democratica e il senso di appartenenza alla comunità educativa (SEEVAL Project Final Report, 2022).

Un ulteriore riferimento significativo è rappresentato dal modello RULER, sviluppato presso lo Yale Center for Emotional Intelligence sotto la direzione di Marc Brackett e progressivamente adattato e sperimentato anche in alcuni contesti scolastici italiani. L'acronimo RULER identifica cinque competenze fondamentali dell'intelligenza emotiva: *Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing e Regulating emotions*. Il programma si propone di integrare l'educazione emotiva nella quotidianità scolastica attraverso strumenti operativi rivolti sia agli studenti sia agli insegnanti, promuovendo una maggiore consapevolezza delle emozioni e una gestione più efficace delle relazioni interpersonali. Le ricerche internazionali associate al modello hanno evidenziato effetti positivi sul clima scolastico, sul benessere degli studenti e sulla qualità delle relazioni educative (Brackett¹¹⁶, 2019; Rivers¹¹⁷ & al., 2013).

L'analisi di questi programmi consente di evidenziare una caratteristica peculiare del contesto italiano. Le esperienze maggiormente strutturate e supportate da evidenze empiriche non nascono infatti come interventi specificamente orientati alla prevenzione della violenza di genere, bensì come programmi di promozione delle competenze socio-emotive, del benessere scolastico e della salute mentale. La prevenzione della violenza

¹¹⁶ Marc A. Brackett è psicologo, ricercatore e docente, noto per i suoi studi sull'intelligenza emotiva e sull'educazione socio-emotiva. Direttore dello Yale Center for Emotional Intelligence, ha sviluppato il programma RULER, uno dei più diffusi modelli internazionali per la promozione delle competenze emotive nei contesti scolastici.

¹¹⁷ Susan E. Rivers è una psicologa e ricercatrice statunitense specializzata nell'ambito dell'apprendimento socio-emotivo e dell'intelligenza emotiva. I suoi studi, in collaborazione con Marc Brackett e il Yale Center for Emotional Intelligence, si concentrano sugli effetti dell'educazione emotiva sul benessere degli studenti, sul clima scolastico e sulle competenze relazionali.

emerge prevalentemente come effetto indiretto dello sviluppo dell'empatia, delle capacità relazionali e della consapevolezza emotiva. Al contrario, gli interventi esplicitamente focalizzati sulle questioni di genere risultano spesso collocati sul piano normativo, progettuale o formativo e sono meno frequentemente accompagnati da rigorose valutazioni di efficacia.

Questa distinzione appare particolarmente significativa nel confronto con i modelli internazionali analizzati nel presente capitolo. Se programmi come Mentors in Violence Prevention e The Fourth R nascono esplicitamente con finalità preventive rispetto alla violenza di genere, il panorama italiano tende invece a privilegiare una prospettiva più ampia centrata sul benessere relazionale e sullo sviluppo socio-emotivo. Tale differenza costituisce al tempo stesso un punto di forza e un limite: da un lato consente di intervenire sulle radici emotive e relazionali dei comportamenti violenti; dall'altro evidenzia la necessità di sviluppare interventi maggiormente integrati che colleghino in modo esplicito educazione socio-emotiva, educazione alle relazioni e prevenzione delle disuguaglianze di genere.

6.2.1.3. La Didattica delle Emozioni come esperienza italiana di alfabetizzazione emotiva

Accanto ai programmi di Social and Emotional Learning supportati da valutazioni empiriche strutturate, il panorama educativo italiano comprende numerose esperienze orientate alla promozione dell'alfabetizzazione emotiva e della consapevolezza relazionale. Tra queste, una delle proposte maggiormente conosciute e diffuse è rappresentata dalla Didattica delle Emozioni, elaborata dagli psicologi e psicoterapeuti Ulisse Mariani e Rosanna Schiralli e presentata nel volume *La Didattica delle Emozioni* (Mariani & Schiralli¹¹⁸, 2022).

La proposta nasce dalla convinzione che l'educazione non possa limitarsi alla trasmissione di conoscenze disciplinari, ma debba includere la formazione della

¹¹⁸ Ulisse Mariani e Rosanna Schiralli sono psicologi, psicoterapeuti, formatori e studiosi italiani che da anni si occupano di educazione emotiva, sviluppo socio-affettivo e benessere nei contesti scolastici. Sono gli ideatori del metodo della *Didattica delle Emozioni*, un approccio educativo volto a promuovere empatia, consapevolezza emotiva e competenze relazionali attraverso percorsi strutturati rivolti a studenti e insegnanti. Le loro ricerche e sperimentazioni hanno contribuito alla diffusione dell'educazione emotiva nella scuola italiana come strumento di prevenzione del disagio e di promozione del benessere individuale e collettivo.

dimensione emotiva della persona. In tale prospettiva, le emozioni vengono considerate elementi centrali dei processi di apprendimento, delle relazioni interpersonali e dello sviluppo dell'identità individuale. La scuola è dunque chiamata a favorire non soltanto la crescita cognitiva degli studenti, ma anche la loro capacità di riconoscere, comprendere ed esprimere in modo consapevole i propri vissuti emotivi.

La Didattica delle Emozioni si fonda sull'idea che molte difficoltà relazionali e comportamentali derivino da una limitata capacità di leggere e gestire il proprio mondo emotivo. Per questa ragione, il percorso educativo proposto mira a sviluppare consapevolezza emotiva, capacità di autoregolazione, ascolto reciproco ed empatia, favorendo al contempo una maggiore comprensione delle emozioni altrui e una più efficace gestione delle relazioni interpersonali.

Uno dei principali contesti di applicazione di questo approccio è stato il progetto europeo EUMOSCHOOL (Emotional Education for Well-being in School), finanziato nell'ambito del programma Erasmus+, che ha coinvolto scuole e istituzioni educative di diversi Paesi europei con l'obiettivo di promuovere il benessere scolastico attraverso l'educazione emotiva. All'interno di tale esperienza, la Didattica delle Emozioni è stata utilizzata come strumento per favorire la costruzione di ambienti educativi maggiormente inclusivi e attenti alla dimensione affettiva della persona (EUMOSCHOOL Final Report, 2020).

Dal punto di vista metodologico, l'approccio privilegia strategie didattiche di carattere esperienziale e partecipativo. Le attività proposte comprendono esercitazioni guidate, attività narrative, momenti di confronto, pratiche di ascolto reciproco e occasioni di riflessione condivisa sui vissuti emotivi. Gli studenti vengono progressivamente accompagnati nell'acquisizione di una maggiore consapevolezza delle proprie emozioni e delle dinamiche relazionali che caratterizzano la vita quotidiana.

Particolare attenzione viene inoltre riservata al coinvolgimento dell'intera comunità educativa. Coerentemente con una visione sistemica dei processi formativi, il modello prevede infatti attività rivolte non soltanto agli studenti, ma anche agli insegnanti e alle famiglie, nella convinzione che lo sviluppo delle competenze emotive richieda continuità e coerenza tra i diversi contesti di vita.

La Didattica delle Emozioni rappresenta pertanto un contributo significativo al dibattito italiano sull'educazione emotiva e testimonia il crescente interesse verso la promozione delle competenze socio-affettive nei contesti scolastici. Tuttavia, è opportuno distinguere

tale proposta dai programmi di Social and Emotional Learning caratterizzati da valutazioni sperimentali indipendenti e da disegni di ricerca controllati. Mentre interventi come PROMEHS sono stati oggetto di sperimentazioni longitudinali multicentriche e di procedure di valutazione standardizzate, la Didattica delle Emozioni si colloca prevalentemente nell'ambito delle pratiche educative e formative, e le evidenze disponibili risultano meno estese sul piano della validazione empirica.

Ciò non ne riduce il valore pedagogico, ma suggerisce la necessità di considerarla come una proposta educativa orientata alla promozione dell'alfabetizzazione emotiva piuttosto che come un programma di prevenzione strutturato e sistematicamente valutato. La sua rilevanza all'interno della presente ricerca risiede soprattutto nella capacità di evidenziare come la formazione emotiva possa contribuire alla costruzione di relazioni più consapevoli, alla promozione dell'empatia e allo sviluppo di una cultura del rispetto, elementi che costituiscono il fondamento delle prospettive educative analizzate nel corso della tesi.

6.2.2. Il programma *Klassen tid* nel sistema educativo danese

Tra le esperienze educative internazionali orientate alla promozione delle capacità relazionali e socio-emotive, un caso particolarmente significativo è rappresentato dal modello danese noto come *Klassen tid*, letteralmente *tempo della classe*. Nel testo *Il metodo danese per crescere bambini felici ed essere genitori sereni* (2016), Iben Dissing Sandahl¹¹⁹ e Jessica Joelle Alexander¹²⁰ descrivono tale pratica come uno spazio educativo strutturato, diffuso all'interno del sistema scolastico danese, che prevede un momento settimanale dedicato al dialogo, alla gestione delle relazioni e allo sviluppo delle competenze sociali nel gruppo classe.

¹¹⁹ Iben Dissing Sandahl è una psicoterapeuta familiare e pedagogista danese, con esperienza diretta nel sistema scolastico. Nel testo *Klassens tid* (2017) analizza il ruolo di questo spazio educativo nella scuola danese, evidenziandone la funzione nello sviluppo delle competenze relazionali, dell'empatia e della partecipazione democratica degli studenti.

¹²⁰ Jessica Joelle Alexander, scrittrice statunitense esperta di educazione, e Iben Dissing Sandahl, psicoterapeuta e consulente educativa danese, hanno contribuito a diffondere a livello internazionale la conoscenza del modello educativo danese attraverso il volume *The Danish Way of Parenting* (2016). Le autrici evidenziano come il sistema educativo della Danimarca attribuisca grande rilevanza allo sviluppo dell'empatia, della cooperazione e delle competenze sociali, promuovendo pratiche orientate al dialogo e alla partecipazione attiva degli studenti. Tali principi costituiscono il contesto culturale e pedagogico nel quale si inserisce anche l'esperienza del *Klassen tid*.

Il *Klassen tid* si inserisce nel più ampio contesto pedagogico del sistema educativo danese, tradizionalmente orientato alla valorizzazione del benessere degli studenti, della partecipazione democratica e della fioritura integrale della persona. All'interno della scuola pubblica danese, l'educazione è infatti concepita come un processo volto alla formazione civica, sociale ed emotiva degli studenti. Nel quadro delle riforme della Folkeskole degli anni Novanta, orientate alla promozione della partecipazione democratica, della responsabilità condivisa e dello sviluppo integrale della persona, si è consolidata la pratica del *Klassen tid*, uno spazio educativo dedicato al dialogo, alla riflessione collettiva e alla gestione delle relazioni all'interno della classe. È in questo contesto che la pratica del *Klassen tid* si consolida all'interno delle scuole danesi come momento specificamente dedicato al confronto collettivo, durante il quale gli studenti, guidati dall'insegnante, discutono questioni relative alla convivenza scolastica, alle interazioni tra pari e al clima della classe. Tale impostazione riflette una più ampia attenzione, caratteristica dei sistemi educativi nordici, allo sviluppo delle abilità socio-emotive e al benessere scolastico.

Questa pratica si fonda su alcuni principi centrali della pedagogia nordica, tra cui il valore del dialogo, della cooperazione e della partecipazione attiva degli studenti ai processi educativi. Il modello danese attribuisce infatti grande rilevanza alla costruzione di ambienti scolastici caratterizzati da fiducia reciproca, inclusione e senso di appartenenza, nei quali gli studenti sono incoraggiati a esprimere le proprie opinioni e a prendere parte alle decisioni che riguardano la vita della classe. La scuola si configura dunque come una vera e propria comunità di apprendimento, in cui la dimensione relazionale assume un ruolo centrale. Tali elementi risultano coerenti anche con la più ampia cultura educativa danese, che riconosce un'importanza fondamentale allo sviluppo dell'empatia fin dall'infanzia. Come sottolineano Alexander e Sandahl (2016), l'educazione danese incoraggia i bambini a comprendere le emozioni altrui e a sviluppare una sensibilità relazionale profonda, concependo l'empatia come una competenza che per essere coltivata necessita la strutturazione di pratiche educative quotidiane.

Come evidenziato dalle autrici (2016), l'obiettivo principale del *Klassen tid* consiste nel promuovere l'estensione delle abilità relazionali e socio-emotive degli studenti, contribuendo alla costruzione di un clima scolastico positivo e cooperativo. Questo spazio educativo mira a favorire la capacità degli studenti di riconoscere e gestire le proprie

emozioni, di ascoltare attivamente gli altri e di affrontare in modo costruttivo i conflitti che possono emergere all'interno del gruppo classe. Nodale è la promozione dell'empatia, che viene sviluppata attraverso il confronto e il dialogo. In questo modo, gli studenti sono incoraggiati a considerare il punto di vista dei compagni e a sviluppare atteggiamenti di considerazione reciproca e solidarietà, rafforzando al contempo il senso di appartenenza alla comunità scolastica e prevenendo fenomeni di esclusione o isolamento.

Per quanto riguarda la gestione dei conflitti interpersonali, le dinamiche relazionali tra studenti possono generare incomprensioni o tensioni che, se non affrontate tempestivamente, rischiano di evolvere in situazioni più problematiche. Il *Klassen tid* offre uno spazio protetto nel quale tali questioni possono essere discusse apertamente, permettendo agli studenti di individuare insieme possibili soluzioni e di sviluppare strategie di risoluzione pacifica dei conflitti. Inoltre, il programma contribuisce allo sviluppo della responsabilità sociale e della partecipazione attiva degli studenti alla vita della classe: gli studenti sono incoraggiati a esprimere le proprie opinioni, a proporre idee e a partecipare alle decisioni collettive, sviluppando così competenze democratiche e senso di corresponsabilità (Alexander & Sandahl, 2016).

Dal punto di vista metodologico, il *Klassen tid* si caratterizza per un approccio fortemente partecipativo e dialogico, in quanto le attività non assumono la forma di lezioni tradizionali, ma si configurano come momenti di confronto e riflessione condivisa, nei quali gli studenti possono esprimere liberamente pensieri, emozioni ed esperienze. Generalmente, gli studenti si dispongono in cerchio insieme all'insegnante e discutono temi legati alla vita della classe, alle relazioni tra pari o a eventuali difficoltà emerse nel contesto scolastico. L'insegnante svolge il ruolo di facilitatore del dialogo, guidando la conversazione e sostenendo gli studenti nel riconoscimento delle diverse prospettive presenti nel gruppo. Le attività possono includere discussioni guidate, momenti di condivisione delle esperienze personali, esercizi di ascolto attivo e attività di problem solving collettivo. Quando emergono conflitti, questi vengono affrontati apertamente, consentendo alla classe di elaborare strategie comuni per la loro gestione, favorendo così l'apprendimento di modalità relazionali basate sul dialogo e sulla cooperazione (Alexander & Sandahl, 2016).

Un ulteriore elemento distintivo del programma è l'assenza di valutazioni formali. Il *Klassen tid* non prevede infatti voti, test o verifiche, ma si configura come uno spazio

educativo dedicato esclusivamente alla costruzione del clima relazionale della classe. Questo contribuisce a creare un ambiente sicuro e accogliente, nel quale gli studenti possono esprimersi senza timore di giudizio e sviluppare progressivamente una maggiore consapevolezza emotiva.

Nel complesso, il *Klassen tid* rappresenta un esempio particolarmente significativo di integrazione dell'educazione alle relazioni nella pratica quotidiana della scuola. Tramite il dialogo, la partecipazione e la riflessione condivisa, questo modello educativo promuove lo sviluppo di competenze fondamentali per la convivenza sociale, contribuendo alla formazione di individui capaci di costruire rapporti fondati sul riconoscimento, sull'empatia e sulla responsabilità reciproca.

6.2.3. Il programma Mentors in Violence Prevention

Un altro dei modelli più influenti a livello internazionale è il *Mentors in Violence Prevention* (MVP). Nato negli Stati Uniti, questo programma rappresenta uno dei primi tentativi sistematici di affrontare la violenza interpersonale e di genere attraverso un approccio educativo fondato sul coinvolgimento attivo degli studenti e sulla valorizzazione del ruolo dei pari.

Il programma *Mentors in Violence Prevention* è stato ideato dal sociologo Jackson Katz¹²¹, tra i principali studiosi nel campo della prevenzione della violenza di genere ed è stato sviluppato all'inizio degli anni Novanta presso la Northeastern University, all'interno del Center for the Study of Sport in Society, un centro di ricerca dedicato allo studio delle relazioni tra sport, cultura e questioni sociali. Come evidenziato dallo stesso Katz nel contributo *Bystander Training as Leadership Training: Notes on the Origins, Philosophy, and Pedagogy of the MVP Model* (2018), il programma nasce in un contesto caratterizzato da una crescente attenzione pubblica verso i fenomeni di violenza sessuale e domestica negli Stati Uniti, e si fonda sull'idea che tali fenomeni non possano essere compresi come episodi isolati, ma come espressione di norme sociali e culturali radicate. Il modello MVP propone un approccio innovativo alla prevenzione della violenza, basato su una prospettiva educativa che considera la violenza come un problema collettivo e che

¹²¹ Jackson Katz è un sociologo, educatore e attivista statunitense, tra i principali studiosi nel campo della prevenzione della violenza di genere e dell'educazione maschile alla responsabilità. È fondatore del programma *Mentors in Violence Prevention* (MVP) e ha sviluppato un approccio innovativo basato sul coinvolgimento dei pari e sul ruolo degli spettatori.

coinvolge l'intera comunità sociale. In particolare, Katz (2018) sottolinea come l'approccio del programma si fondi sul cosiddetto *bystander approach*, secondo il quale gli individui presenti in situazioni di potenziale rischio possono svolgere un ruolo decisivo nel prevenire o interrompere la violenza, sviluppando la capacità di riconoscere segnali precoci e di intervenire in modo responsabile. Nel corso degli anni, il programma è stato progressivamente adattato e implementato in diversi contesti educativi, tra cui scuole secondarie, università e organizzazioni sportive, affermandosi come uno dei modelli più diffusi di prevenzione educativa della violenza di genere a livello internazionale.

L'obiettivo principale del programma consiste nel promuovere una cultura del rispetto e della responsabilità nelle relazioni interpersonali, contribuendo alla prevenzione della violenza di genere e di altre forme di violenza interpersonale. Come evidenziato nella documentazione istituzionale del programma, MVP mira innanzitutto ad accrescere la consapevolezza dei comportamenti violenti e delle dinamiche sociali che ne favoriscono la diffusione. Un elemento nodale riguarda infatti l'analisi critica delle norme culturali e degli stereotipi di genere che possono contribuire alla normalizzazione della violenza. Attraverso attività di riflessione e discussione, gli studenti sono incoraggiati a interrogarsi sulle rappresentazioni della mascolinità, sulle dinamiche di potere e sulle pressioni sociali che possono influenzare i comportamenti individuali.

Un secondo obiettivo riguarda lo sviluppo dell'empatia e della responsabilità sociale. Il programma si propone di rafforzare la capacità degli studenti di riconoscere le conseguenze delle proprie azioni sugli altri e di sviluppare atteggiamenti di solidarietà nei confronti delle persone in situazioni di vulnerabilità. Particolare attenzione è dedicata al ruolo dei testimoni, che vengono incoraggiati a non rimanere passivi di fronte a comportamenti problematici, ma a sviluppare strategie di intervento sicure ed efficaci. Il programma MVP, dunque, promuove una concezione della leadership fondata sulla responsabilità etica e sulla capacità di influenzare positivamente il comportamento del gruppo (Katz, 2018). Allo stesso tempo, il programma mira a rafforzare le competenze relazionali e comunicative degli studenti, favorendo la crescita di capacità di dialogo, gestione dei conflitti e cooperazione.

Dal punto di vista pedagogico, il programma si basa su un approccio di *peer education*, che valorizza il ruolo dei pari come agenti di cambiamento all'interno delle comunità

giovanili. Studenti appositamente formati assumono il ruolo di mentori e facilitatori, conducendo attività educative rivolte ai loro coetanei o a studenti più giovani. Le attività si sviluppano generalmente attraverso incontri strutturati nei quali vengono presentati scenari realistici relativi a situazioni di potenziale violenza o a comportamenti problematici nelle relazioni quotidiane (*Mentors in Violence Prevention*).

A partire da tali scenari, gli studenti sono invitati a discutere collettivamente possibili modalità di intervento, analizzando le diverse opzioni disponibili e le loro conseguenze. Questo processo di discussione guidata consente ai partecipanti di sviluppare capacità di analisi critica e di esplorare strategie concrete per affrontare situazioni di rischio. Tra gli strumenti pedagogici utilizzati rientra anche il *role playing*, che permette agli studenti di simulare situazioni relazionali complesse e di sperimentare diversi ruoli all'interno delle dinamiche sociali. Attraverso queste attività, gli studenti sviluppano maggiore consapevolezza delle emozioni, delle pressioni sociali e delle responsabilità connesse alle proprie azioni.

Nel complesso, il programma *Mentors in Violence Prevention* rappresenta un esempio particolarmente significativo di come l'educazione alle relazioni possa essere impiegata come strumento di prevenzione della violenza e di promozione della responsabilità sociale. Attraverso il coinvolgimento attivo degli studenti, la valorizzazione del ruolo dei pari e lo sviluppo di una dimensione socio-emotiva, questo modello contribuisce a sostenere al contrario una cultura fondata sul rispetto, sull'empatia e sulla partecipazione responsabile.

6.2.4. Il programma The Fourth R nel contesto educativo canadese

Anche il programma *The Fourth R* è sviluppato con l'obiettivo di incentivare legami sani e prevenire la violenza tra adolescenti. Nato in Canada, costituisce un esempio significativo di integrazione sistematica dell'educazione alle relazioni all'interno del curriculum scolastico.

Il programma *The Fourth R* è stato sviluppato nei primi anni Duemila presso la Western University in Canada, sotto la guida dello psicologo e ricercatore David A. Wolfe¹²².

¹²² David A. Wolfe è uno psicologo clinico e professore presso la Western University in Canada, dove ha diretto il *Centre for Research & Education on Violence Against Women and Children*. È tra i principali studiosi a livello internazionale della violenza nelle relazioni adolescenziali e autore dello sviluppo del

L'intervento si inserisce in un contesto di crescente attenzione scientifica nei confronti della violenza nelle relazioni adolescenziali, fenomeno che tra la fine del XX e l'inizio del XXI secolo ha assunto una rilevanza crescente nella letteratura internazionale. In particolare, lo studio di Wolfe, *A School-Based Program to Prevent Adolescent Dating Violence* (2009), ha fornito evidenze empiriche significative circa l'efficacia di interventi scolastici strutturati, evidenziando una riduzione sia dei comportamenti di violenza nelle relazioni tra pari sia dei comportamenti sessuali a rischio tra gli adolescenti coinvolti nel programma. Tali risultati si collocano all'interno di un più ampio corpus di ricerche che ha evidenziato come dinamiche di controllo, aggressività e abuso possano presentarsi precocemente nelle dinamiche sentimentali adolescenziali, con ricadute rilevanti sul benessere psicologico e relazionale dei giovani. Per questa ragione, si è progressivamente consolidata l'idea che la prevenzione della violenza debba essere affrontata attraverso interventi educativi sistematici, strutturati e continuativi.

La denominazione del programma richiama simbolicamente le tre competenze fondamentali dell'istruzione scolastica tradizionale - *Reading, Writing, Arithmetic* - proponendo l'integrazione di una quarta dimensione educativa, rappresentata dalle *Relationships*, evidenziando come queste rappresentino una dimensione fondamentale dello sviluppo socio-emotivo e della formazione scolastica contemporanea, da promuovere in modo intenzionale nei contesti educativi. Tale impostazione riflette la concezione secondo cui le competenze relazionali costituiscono abilità fondamentali per la vita sociale e debbano pertanto essere oggetto di insegnamento esplicito all'interno del contesto scolastico, al pari delle competenze cognitive. Il programma è stato sin dalla sua origine concepito come intervento curricolare strutturato, integrato nei percorsi educativi ordinari, e non come attività facoltativa o extracurricolare. Tale impostazione è ulteriormente confermata dalla documentazione istituzionale del programma, che ne descrive struttura, obiettivi formativi e modalità di integrazione nel curriculum scolastico. L'obiettivo generale del *The Fourth R* consiste nella maturazione di capacità relazionali funzionali alla costruzione di rapporti affettivi e sociali caratterizzati da rispetto reciproco, comunicazione efficace e responsabilità condivisa. A tal proposito, l'educazione alle relazioni assume una funzione preventiva per diverse forme di violenza

programma educativo *The Fourth R*, finalizzato alla prevenzione della dating violence attraverso interventi scolastici strutturati.

interpersonale, con particolare riferimento alla violenza nei rapporti sentimentali tra adolescenti. Le evidenze empiriche prodotte da Wolfe (2009) mostrano che tali interventi possono determinare una riduzione significativa dei comportamenti violenti e dei comportamenti sessuali a rischio, confermando la rilevanza del programma sul piano della prevenzione primaria.

Attraverso l'intervento educativo in oggetto, si tende allo sviluppo della consapevolezza critica in merito alle dinamiche relazionali, motivo per il quale gli studenti vengono guidati nell'identificazione delle caratteristiche distintive delle relazioni sane e disfunzionali, con particolare attenzione al riconoscimento precoce di comportamenti di controllo, manipolazione e aggressività. In secondo luogo, il programma mira al potenziamento delle competenze comunicative e delle abilità di gestione dei conflitti, promuovendo modalità di espressione emotiva e negoziazione relazionale non violenta e costruttive. Inoltre, si cerca di sviluppare l'empatia e la responsabilità sociale, attraverso percorsi che favoriscono la comprensione del punto di vista altrui e la consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni nelle interazioni interpersonali. Infine, il programma promuove la capacità di prendere decisioni informate e responsabili nelle relazioni affettive e sessuali, integrando esplicitamente la dimensione del benessere e della salute con quella del rispetto e del consenso (Wolfe, 2009).

Dal punto di vista pedagogico, *The Fourth R* si caratterizza per la piena integrazione nel curriculum scolastico, in particolare all'interno delle aree disciplinari relative alla salute, all'educazione civica e allo sviluppo personale e sociale. Il programma è articolato in moduli didattici strutturati, progettati per essere implementati dagli insegnanti nel corso dell'anno scolastico all'interno delle normali attività curriculari, come descritto anche nella documentazione ufficiale del programma.

Le metodologie didattiche adottate includono una combinazione di strategie attive e partecipative, tra cui discussioni guidate, lavori di gruppo, analisi di casi e attività di riflessione individuale. Tali strumenti consentono agli studenti di affrontare in modo critico temi quali la comunicazione interpersonale, la gestione dei conflitti, il riconoscimento dei confini personali e la responsabilità relazionale. Particolare rilievo rivestono le attività di simulazione e role playing, che permettono la sperimentazione di situazioni relazionali realistiche e favoriscono l'applicazione concreta delle competenze acquisite. Il programma include inoltre l'analisi di scenari tipici della vita adolescenziale,

quali pressioni nei rapporti sentimentali, conflitti tra pari e difficoltà nella gestione delle emozioni, promuovendo la riflessione critica sulle possibili conseguenze delle diverse scelte comportamentali.

Complessivamente, l'impianto pedagogico del programma si fonda sull'assunto che le competenze relazionali non possano essere acquisite esclusivamente attraverso modalità trasmissive, ma richiedano esperienze educative attive, riflessive e contestualizzate. L'educazione alle relazioni, quindi, si configura come un processo formativo esperienziale, finalizzato allo sviluppo integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti funzionali alla vita relazionale e sociale degli adolescenti.

6.2.5. Conclusioni

L'analisi degli interventi educativi esaminati evidenzia come la promozione delle competenze socio-emotive e relazionali stia assumendo una rilevanza crescente nei sistemi educativi contemporanei. Pur essendo stati sviluppati in contesti culturali e istituzionali differenti, i programmi considerati condividono alcuni presupposti fondamentali: il riconoscimento della dimensione relazionale come elemento costitutivo dei processi educativi, la centralità dell'empatia e della consapevolezza emotiva e la convinzione che tali competenze possano essere apprese e sviluppate attraverso interventi intenzionali e strutturati.

L'analisi del contesto italiano ha inoltre evidenziato una situazione peculiare rispetto ai modelli internazionali considerati. Mentre programmi come *Mentors in Violence Prevention* e *The Fourth R* sono stati progettati esplicitamente per affrontare il tema della prevenzione della violenza nelle relazioni, le esperienze italiane maggiormente supportate da evidenze scientifiche, come *PROMEHS*, si collocano prevalentemente nell'ambito della promozione del benessere psicologico e dello sviluppo delle competenze socio-emotive. Parallelamente, gli interventi specificamente orientati all'educazione alle relazioni e alla prevenzione della violenza di genere tendono a svilupparsi soprattutto sul piano normativo, progettuale e formativo, risultando meno frequentemente accompagnati da rigorose valutazioni di efficacia.

Tale differenza non deve essere interpretata come una contrapposizione tra modelli, ma come l'espressione di differenti priorità educative e culturali. Essa evidenzia tuttavia la necessità di rafforzare il dialogo tra educazione socio-emotiva, educazione alle relazioni

e prevenzione della violenza, riconoscendo come queste dimensioni siano profondamente interconnesse.

L'analisi comparativa suggerisce che i programmi maggiormente efficaci non si limitano a trasmettere conoscenze o norme comportamentali, ma intervengono sui processi attraverso cui gli individui costruiscono significati, interpretano le emozioni e sviluppano modalità di relazione con gli altri. In questa prospettiva, la prevenzione della violenza appare strettamente connessa alla promozione di competenze socio-emotive che consentano il riconoscimento della vulnerabilità e della dignità altrui. A partire da queste considerazioni, la sezione successiva sarà dedicata all'analisi dei risultati empirici emersi dagli studi di valutazione dei programmi esaminati. Tale confronto consentirà di approfondire l'efficacia degli interventi considerati e di individuare le principali convergenze tra i diversi modelli educativi in relazione alla promozione del rispetto, dell'empatia e della prevenzione della violenza.

6.3. Risultati, analisi e discussione

6.3.1. Risultati empirici dei programmi analizzati

L'analisi dei programmi educativi considerati consente di evidenziare una serie di risultati empirici che confermano il ruolo dell'educazione alle relazioni e delle competenze socio-emotive nella prevenzione della violenza e nella promozione di contesti scolastici più inclusivi e rispettosi. Pur nella diversità dei contesti di applicazione e delle metodologie adottate, le evidenze disponibili indicano che interventi educativi strutturati possono incidere in modo significativo sugli atteggiamenti, sui comportamenti e sul clima relazionale all'interno delle comunità scolastiche.

Uno studio condotto da Bottaccioli¹²³ e collaboratori (2023) ha analizzato gli effetti della Didattica delle Emozioni su studenti della scuola primaria, evidenziando miglioramenti significativi nelle competenze emotive dei partecipanti e una maggiore capacità di riconoscimento e gestione degli stati emotivi. I risultati mostrano in particolare un incremento della capacità degli studenti di identificare e verbalizzare le emozioni, una

¹²³ Filosofo della scienza e studioso della psiconeuroendocrinoimmunologia, Francesco Bottaccioli ha evidenziato come le emozioni, le relazioni e l'ambiente sociale influenzino profondamente il benessere psicofisico dell'individuo: mente e corpo costituiscono un sistema integrato nel quale fattori biologici, psicologici e relazionali interagiscono continuamente.

maggior regolazione delle emozioni negative e un miglioramento della qualità delle interazioni nel contesto scolastico. La ricerca ha inoltre rilevato effetti positivi su alcuni indicatori psicofisiologici associati allo stress, suggerendo come l'educazione emotiva possa contribuire non solo al benessere relazionale, ma anche alla salute complessiva degli studenti. Tali evidenze suggeriscono che l'alfabetizzazione emotiva possa rappresentare un importante fattore protettivo rispetto all'insorgenza di comportamenti aggressivi e conflittuali.

Particolarmente significativi risultano anche i risultati relativi al programma PROMEHS: I risultati evidenziano miglioramenti significativi nelle competenze socio-emotive degli studenti, nella capacità di regolazione emotiva, nei comportamenti prosociali e nel benessere psicologico generale. Parallelamente, sono stati osservati effetti positivi sul clima scolastico e sulle pratiche educative degli insegnanti, confermando l'efficacia di un approccio sistemico che coinvolge l'intera comunità educativa, confermando il potenziale dei programmi SEL come strumenti di promozione della salute mentale e della qualità delle relazioni scolastiche (Cavioni, 2021; Grazzani et al., 2024).

Per quanto riguarda il programma *Mentors in Violence Prevention* (MVP), le evidenze empiriche mostrano effetti rilevanti in termini di trasformazione delle norme sociali e degli atteggiamenti degli studenti nei confronti della violenza. In particolare, i risultati riportati nell'articolo di valutazione *Il programma Mentors in Violence Prevention: impatto sulle conoscenze e sugli atteggiamenti degli studenti riguardo a violenza, pregiudizi e abusi, e disponibilità a intervenire come spettatori nelle scuole secondarie in Inghilterra* (Butler et al., 2024) evidenziano un aumento significativo della disponibilità degli studenti a intervenire come testimoni attivi (*bystanders*) in situazioni di potenziale violenza o discriminazione.

Questo risultato appare particolarmente rilevante poiché il programma si fonda sull'idea che la prevenzione della violenza debba coinvolgere l'intera comunità educativa e non esclusivamente le potenziali vittime o i potenziali autori. Le ricerche sottolineano inoltre un incremento della consapevolezza critica degli studenti rispetto alle dinamiche sociali e culturali che contribuiscono alla normalizzazione della violenza, nonché una riduzione dell'accettazione di stereotipi di genere e di atteggiamenti che tendono a minimizzare o giustificare comportamenti violenti. Il programma contribuisce dunque allo sviluppo di

una responsabilità collettiva nelle relazioni interpersonali, rafforzando il ruolo attivo degli individui nella costruzione di contesti sociali più sicuri e rispettosi.

Risultati altrettanto significativi emergono dall'analisi del programma *The Fourth R*, che rappresenta uno degli interventi maggiormente studiati nel campo della prevenzione della violenza nelle relazioni adolescenziali. La valutazione indipendente condotta dal *CrimeSolutions Program Profile* del *National Institute of Justice* conferma l'efficacia dell'intervento, evidenziando una riduzione statisticamente significativa degli episodi di violenza nelle relazioni sentimentali tra adolescenti che hanno partecipato al programma, in linea con quanto già emerso nello studio sperimentale di Wolfe (2009). Accanto a tale risultato, vengono riportati effetti positivi anche rispetto alla diminuzione dei comportamenti sessuali a rischio e al miglioramento delle competenze relazionali, in particolare per quanto riguarda la comunicazione interpersonale, la gestione dei conflitti e la capacità di assumere decisioni responsabili. Nel complesso, tali evidenze suggeriscono che l'integrazione sistematica dell'educazione alle relazioni all'interno del curriculum scolastico possa produrre effetti concreti e misurabili sul comportamento degli studenti.

Nel caso del modello danese del *Klassen tid*, l'*OECD Education Policy Outlook: Denmark* (2019) evidenzia come il sistema scolastico danese sia caratterizzato da elevati livelli di benessere percepito dagli studenti, da un forte senso di appartenenza alla comunità scolastica e da una partecipazione attiva alla vita di classe, elementi strettamente connessi a un'impostazione educativa centrata sulla dimensione relazionale e sullo sviluppo delle competenze socio-emotive. Lo studio di Calderoni e Bulgarelli¹²⁴ (2026) evidenzia inoltre effetti positivi del programma sullo sviluppo della competenza emotiva nei bambini in età scolare, in particolare rispetto alla comprensione delle emozioni e all'ampliamento del lessico emotivo, confermando il ruolo dell'intervento nel rafforzamento delle abilità di comprensione e regolazione delle emozioni. Pur non essendo stato progettato specificamente come programma di prevenzione della violenza, il *Klassen tid* sembra svolgere una funzione preventiva indiretta attraverso la promozione

¹²⁴ Psicologi e ricercatori nell'ambito dello sviluppo socio-emotivo, Luca Calderoni e Daria Bulgarelli hanno approfondito il ruolo delle competenze emotive e relazionali nei percorsi educativi. I due studiosi sottolineano come capacità quali riconoscimento delle emozioni, empatia, gestione dei conflitti e collaborazione costituiscano dimensioni centrali dell'apprendimento e del benessere scolastico, contribuendo alla costruzione di ambienti educativi inclusivi e favorevoli alla crescita personale.

della cooperazione, del dialogo e della responsabilità condivisa all'interno del gruppo classe.

Le evidenze emerse dai programmi educativi analizzati trovano ulteriore conferma nei risultati della *Survey on Social and Emotional Skills* (SSES) promossa dall'OCSE, una delle più ampie indagini internazionali dedicate allo studio delle competenze socio-emotive. La rilevazione, realizzata nelle edizioni del 2019 e del 2023, ha analizzato il rapporto tra competenze socio-emotive, benessere individuale, successo scolastico e qualità delle relazioni sociali (OCSE, 2024).

Particolarmente rilevante per la presente ricerca è la seconda rilevazione, che ha coinvolto anche contesti italiani, tra cui la città di Torino e la regione Emilia-Romagna. I risultati evidenziano come competenze quali empatia, cooperazione, autocontrollo e regolazione emotiva siano associate a maggiori livelli di benessere percepito, a relazioni più positive con pari e insegnanti e a una più elevata partecipazione alla vita scolastica. Tali risultati confermano che le competenze socio-emotive non costituiscono esclusivamente caratteristiche individuali, ma si sviluppano all'interno di contesti educativi caratterizzati da relazioni significative, partecipazione e senso di appartenenza.

Nel loro complesso, i risultati della SSES confermano quanto emerso dagli interventi educativi analizzati: lo sviluppo delle competenze socio-emotive non rappresenta esclusivamente un fattore di benessere individuale, ma una dimensione fondamentale per la costruzione di contesti scolastici inclusivi, partecipativi e orientati alla convivenza democratica.

Considerati nel loro insieme, i risultati ribadiscono come l'educazione alle relazioni possa produrre effetti concreti su diversi livelli. Da un lato, essa contribuisce a modificare atteggiamenti e rappresentazioni sociali, riducendo la tolleranza verso comportamenti violenti e promuovendo una maggiore consapevolezza delle dinamiche relazionali. Dall'altro, favorisce lo sviluppo di competenze pratiche che consentono agli studenti di gestire in modo costruttivo le interazioni quotidiane, di affrontare i conflitti senza ricorrere alla violenza e di assumere un ruolo attivo nella costruzione di contesti sociali più giusti. Infine, incide sul clima complessivo delle istituzioni scolastiche, contribuendo alla creazione di ambienti educativi nei quali il rispetto reciproco, l'ascolto e la partecipazione rappresentano valori condivisi.

Questi elementi confermano l'importanza dello sviluppo delle competenze socio-emotive e relazionali per la prevenzione della violenza e per la promozione di una cultura del rispetto all'interno dei contesti educativi. Nello specifico, le evidenze risultano coerenti con le prospettive teoriche che individuano nella consapevolezza emotiva e nell'empatia una base imprescindibile per la costruzione di relazioni non violente. I risultati emersi rappresentano pertanto un punto di partenza fondamentale per l'analisi comparativa sviluppata nella sezione successiva, volta a individuare i tratti comuni e le principali convergenze tra i diversi modelli educativi esaminati.

6.3.2 L'empatia come fondamento delle relazioni ed elemento trasversale nei programmi educativi

Dall'analisi comparativa dei programmi educativi esaminati emerge con particolare evidenza un elemento trasversale che accomuna esperienze sviluppate in contesti culturali e istituzionali differenti: la centralità dell'empatia quale competenza fondamentale per la costruzione di relazioni rispettose e per la prevenzione della violenza. Pur nella diversità degli approcci pedagogici, degli obiettivi specifici e delle modalità di implementazione, tutti i programmi considerati attribuiscono infatti un ruolo decisivo alla capacità degli individui di riconoscere, comprendere e condividere gli stati emotivi propri e altrui.

Come evidenziato nel capitolo precedente, l'empatia risulta strettamente connessa all'autoconsapevolezza emotiva e alla capacità di autoregolazione (Goleman, 2022). La possibilità di comprendere l'altro presuppone infatti la capacità di riconoscere e interpretare la propria esperienza emotiva. In questa prospettiva, la difficoltà nel comprendere i bisogni, le emozioni e i limiti altrui può essere ricondotta a una più profonda carenza di alfabetizzazione emotiva, con conseguenze rilevanti sulla qualità delle relazioni interpersonali e sulla gestione dei conflitti. Questa osservazione trova un'interessante corrispondenza nelle riflessioni di Galimberti (2021), il quale evidenzia come molti giovani crescano in contesti che privilegiano l'acquisizione di competenze tecniche e prestazionali, trascurando l'educazione del mondo emotivo. Secondo il filosofo, quando le emozioni non vengono riconosciute, nominate e comprese, esse non scompaiono, ma tendono a manifestarsi in forme disordinate, impulsive o distruttive. L'analfabetismo emotivo non rappresenta quindi soltanto una difficoltà individuale, ma

può tradursi in un impoverimento della capacità di comprendere l'altro e di costruire relazioni autentiche.

I risultati emersi dai programmi analizzati sembrano confermare tale impostazione teorica. Nel caso della Didattica delle Emozioni, l'empatia viene sviluppata attraverso un preliminare percorso di consapevolezza emotiva che consente agli studenti di riconoscere e verbalizzare i propri vissuti interiori. Le evidenze raccolte mostrano come il miglioramento delle competenze emotive favorisca una maggiore comprensione degli stati emotivi altrui e un miglioramento della qualità delle relazioni all'interno del gruppo classe (Bottaccioli et al., 2023). L'empatia viene dunque concepita non come una predisposizione innata, ma come una competenza educabile attraverso pratiche sistematiche di riflessione, ascolto e condivisione.

Una prospettiva analoga emerge anche nel programma PROMEHS, nel quale l'empatia occupa una posizione centrale all'interno del più ampio quadro delle competenze socio-emotive promosse dal paradigma del Social and Emotional Learning. Le ricerche condotte nell'ambito del progetto evidenziano come il potenziamento delle capacità di comprensione emotiva, cooperazione e comportamento prosociale contribuisca significativamente al miglioramento del benessere scolastico, della qualità delle relazioni tra pari e del clima educativo complessivo (Grazzani et al., 2024). In tale prospettiva, l'empatia non viene considerata soltanto una competenza individuale, ma una risorsa relazionale capace di favorire inclusione, partecipazione e senso di appartenenza alla comunità scolastica.

Nel programma Mentors in Violence Prevention, lo sviluppo dell'empatia appare strettamente connesso all'aumento della responsabilità sociale e della propensione all'intervento da parte dei cosiddetti *bystanders*, ovvero gli spettatori di situazioni problematiche. La capacità di riconoscere la sofferenza altrui e di percepirla come moralmente rilevante si traduce infatti in una maggiore disponibilità ad assumere un ruolo attivo nel contrasto a comportamenti discriminatori o violenti. L'empatia diviene così il presupposto di una forma di cittadinanza responsabile fondata sulla partecipazione e sulla tutela dell'altro.

Nel programma The Fourth R, l'empatia assume invece una funzione particolarmente significativa nella prevenzione della violenza all'interno delle relazioni affettive adolescenziali. La capacità di comprendere il punto di vista dell'altro e di riconoscerne

bisogni e limiti viene infatti considerata una condizione essenziale per sviluppare relazioni basate sulla reciprocità, sul consenso e sul rispetto dell'autonomia personale. In questo caso, l'empatia si configura come uno strumento fondamentale per contrastare dinamiche di controllo, manipolazione e abuso.

Anche nel contesto del modello educativo danese *Klassen tid* emerge con chiarezza il ruolo dell'empatia. Le pratiche dialogiche e partecipative che caratterizzano questo approccio favoriscono infatti la capacità di ascolto, la comprensione delle diverse prospettive e la gestione condivisa dei conflitti. Attraverso il confronto continuo e la valorizzazione del dialogo, gli studenti apprendono progressivamente a riconoscere il punto di vista altrui e a sviluppare atteggiamenti di cooperazione e responsabilità reciproca.

Nel loro insieme, questi risultati suggeriscono che l'empatia costituisce la condizione strutturale e necessaria per la costruzione del rispetto. Tale interpretazione trova riscontro anche nella letteratura psicopedagogica sullo sviluppo morale. In particolare, Hoffman (2000) evidenzia come la capacità empatica rappresenti uno dei principali motori della condotta prosociale, poiché consente all'individuo di percepire la sofferenza altrui come significativa e di orientare il proprio comportamento verso forme di aiuto, cooperazione e responsabilità. L'empatia non assume dunque soltanto una funzione emotiva, ma costituisce una competenza fondamentale per la costruzione di relazioni eticamente orientate. Infatti, se il rispetto implica il riconoscimento dell'altro come soggetto dotato di dignità, bisogni e limiti, tale riconoscimento diventa possibile soltanto nella misura in cui si è in grado di percepire e comprendere la sua esperienza. L'empatia può quindi essere interpretata come la condizione emotiva che rende possibile il rispetto: quando la sofferenza dell'altro viene percepita come significativa, diventa più difficile legittimare comportamenti che la producono. In sua assenza, al contrario, l'altro rischia di essere ridotto a oggetto, rendendo possibili dinamiche di dominio, controllo e violenza.

Il legame tra empatia e prevenzione della violenza trova conferma anche nelle evidenze empiriche precedentemente analizzate, che mostrano come lo sviluppo delle competenze socio-emotive sia frequentemente associato a una riduzione dei comportamenti aggressivi, a una maggiore qualità delle relazioni e a un miglioramento del clima scolastico. In questo senso, l'empatia assume una funzione preventiva indiretta ma

fondamentale, poiché agisce sulle condizioni culturali e relazionali che rendono possibile la costruzione di rapporti non violenti.

La centralità dell'empatia evidenziata dai programmi analizzati richiama inoltre le prospettive ecofemministe discusse nei capitoli precedenti. In tali prospettive, il riconoscimento della vulnerabilità e dell'interdipendenza costituisce il fondamento di relazioni non gerarchiche sia tra gli esseri umani sia nei confronti del mondo naturale. L'empatia può dunque essere interpretata come una competenza che consente di superare logiche di separazione, dominio e strumentalizzazione, favorendo forme di relazione basate sulla cura, sulla responsabilità e sul riconoscimento reciproco.

È tuttavia importante sottolineare che programmi di questo tipo, pur rappresentando strumenti preziosi, non possono essere considerati una risposta esaustiva a fenomeni complessi come la violenza di genere o le disuguaglianze sociali. Tali fenomeni sono infatti alimentati anche da fattori culturali, economici e istituzionali che eccedono il solo ambito educativo. L'efficacia di questi interventi dipende pertanto dalla loro integrazione con politiche sociali e culturali più ampie. Ciò nonostante, essi intervengono su una dimensione fondamentale e spesso trascurata: la formazione emotiva e relazionale degli individui.

Alla luce di queste considerazioni, l'educazione alle competenze socio-emotive e, in particolare, all'empatia può essere interpretata come uno strumento essenziale non soltanto per migliorare la qualità delle relazioni interpersonali, ma anche per contribuire a una più ampia trasformazione culturale. Se la violenza trova terreno fertile nella negazione dell'altro, l'empatia rappresenta una delle condizioni fondamentali per contrastarla, poiché orienta il modo in cui gli individui si rapportano agli altri e al mondo, rendendo possibile la costruzione di relazioni fondate sul rispetto, sulla reciprocità e sulla responsabilità condivisa.

6.4 Conclusioni operative e prospettive future

L'analisi dei programmi educativi esaminati nel presente capitolo evidenzia come la promozione delle competenze socio-emotive rappresenti una dimensione strategica per la costruzione di relazioni fondate sul rispetto, sul riconoscimento reciproco e sulla responsabilità. Pur nella diversità dei contesti culturali, degli obiettivi specifici e delle metodologie adottate, le esperienze considerate convergono nel riconoscere che la

prevenzione della violenza non può limitarsi a interventi repressivi o emergenziali, ma richiede un lavoro educativo di lungo periodo orientato allo sviluppo della consapevolezza emotiva, dell'empatia e delle competenze relazionali.

I risultati emersi mostrano infatti come la capacità di riconoscere le proprie emozioni, comprendere quelle altrui e gestire in modo costruttivo i conflitti costituisca una risorsa fondamentale per contrastare dinamiche di aggressività, esclusione e sopraffazione. Le evidenze analizzate suggeriscono inoltre che la prevenzione della violenza non possa essere affidata esclusivamente alla trasmissione di norme, valori o conoscenze, ma richieda lo sviluppo di competenze socio-emotive che rendano concretamente possibile il riconoscimento dell'altro nella sua vulnerabilità e nella sua dignità. In una prospettiva di questo genere, l'empatia, la consapevolezza emotiva e le competenze relazionali non rappresentano semplici abilità complementari, bensì condizioni educative necessarie per la costruzione di relazioni fondate sul rispetto e sulla reciprocità. L'educazione alle relazioni non si configura come un ambito accessorio rispetto agli apprendimenti disciplinari, ma come una componente essenziale della formazione della persona e della costruzione della cittadinanza democratica.

Dal confronto tra il contesto italiano e le esperienze internazionali emerge tuttavia un elemento particolarmente significativo. Mentre programmi come *Mentors in Violence Prevention* e *The Fourth R* sono stati progettati esplicitamente per prevenire la violenza di genere e le forme di abuso nelle relazioni, le esperienze italiane maggiormente strutturate e supportate da evidenze empiriche, come *PROMEHS*, si collocano prevalentemente nell'ambito della promozione del benessere psicologico e delle competenze socio-emotive. Al contrario, gli interventi specificamente orientati alla prevenzione della violenza di genere risultano più frequentemente collocati sul piano normativo, progettuale o formativo e meno spesso accompagnati da rigorose valutazioni di efficacia.

Tale differenza evidenzia una possibile criticità ma anche una prospettiva di sviluppo per il sistema educativo italiano. Se da un lato la promozione delle competenze socio-emotive costituisce una base indispensabile per la costruzione di relazioni rispettose, dall'altro appare sempre più necessario integrare tali percorsi con interventi che affrontino in modo esplicito le questioni legate agli stereotipi di genere, alle dinamiche di potere e alle forme di violenza che attraversano le relazioni contemporanee. L'educazione emotiva e

l'educazione alle differenze non dovrebbero essere concepite come percorsi separati, bensì come dimensioni reciprocamente complementari di un medesimo progetto educativo.

Da un punto di vista operativo, ciò suggerisce la necessità di introdurre in modo sistematico percorsi di educazione socio-emotiva e relazionale all'interno dei curricoli scolastici fin dalla prima infanzia, superando la logica degli interventi occasionali o affidati alla sensibilità delle singole istituzioni scolastiche (OCSE, 2024). Anche la letteratura internazionale sul Social and Emotional Learning evidenzia l'importanza di interventi sistematici e continuativi. La meta-analisi condotta da Durlak et al. (2011), che ha coinvolto oltre 270.000 studenti, mostra infatti come i programmi di educazione socio-emotiva producano effetti positivi non solo sul benessere psicologico e sulle competenze relazionali, ma anche sul rendimento scolastico e sulla riduzione dei comportamenti problematici. Parallelamente, appare fondamentale investire nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, affinché possano acquisire strumenti teorici e metodologici adeguati per accompagnare lo sviluppo socio-emotivo degli studenti e gestire consapevolmente le dinamiche relazionali che attraversano i contesti educativi.

Accanto al ruolo della scuola, risulta inoltre imprescindibile il coinvolgimento delle famiglie. La letteratura sullo sviluppo socio-emotivo evidenzia infatti come le prime esperienze relazionali costituiscano il terreno sul quale si costruiscono le capacità di riconoscere, esprimere e regolare le emozioni. Per questa ragione, la promozione dell'intelligenza emotiva non può essere demandata esclusivamente all'istituzione scolastica, ma richiede la costruzione di autentiche alleanze educative tra scuola, famiglia e territorio, capaci di garantire continuità e coerenza ai percorsi formativi.

Le riflessioni sviluppate nel presente capitolo si inseriscono inoltre in modo coerente nel quadro delineato dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (ONU, 2015). La promozione delle competenze socio-emotive contribuisce infatti al raggiungimento dell'Obiettivo 4, volto a garantire un'istruzione inclusiva e di qualità; dell'*Obiettivo 5*, relativo alla parità di genere; e dell'*Obiettivo 16*, che richiama la costruzione di società pacifiche, giuste e inclusive. In tale prospettiva, l'educazione alle relazioni assume una valenza che trascende il solo ambito scolastico, configurandosi come una risorsa fondamentale per la costruzione di comunità democratiche e socialmente sostenibili. Le competenze socio-emotive possono essere considerate vere e proprie competenze di

cittadinanza, poiché contribuiscono non soltanto al benessere individuale, ma anche alla capacità di partecipare responsabilmente alla vita collettiva, di riconoscere i diritti altrui e di contribuire alla costruzione di relazioni sociali improntate alla cooperazione e alla giustizia.

Sul piano della ricerca, appare opportuno approfondire ulteriormente l'efficacia a lungo termine dei programmi basati sullo sviluppo delle competenze socio-emotive, analizzandone non soltanto gli effetti immediati sul benessere scolastico, ma anche l'impatto sulle traiettorie di sviluppo individuale, sulle relazioni affettive e sulla partecipazione sociale in età adulta. Parallelamente, risulta particolarmente promettente il consolidamento di prospettive interdisciplinari capaci di mettere in dialogo pedagogia, psicologia dello sviluppo, studi di genere ed etica ambientale, al fine di elaborare modelli interpretativi più complessi e adeguati alle sfide contemporanee.

In conclusione, l'educazione alle emozioni e alle relazioni può essere interpretata non soltanto come una strategia di prevenzione della violenza o di promozione del benessere individuale, ma come una pratica di trasformazione culturale. Come emerso nel corso dell'intera ricerca, la violenza prende forma ogni volta che l'altro viene ridotto a oggetto, privato della propria dignità e della propria vulnerabilità. Al contrario, educare all'empatia significa educare alla capacità di riconoscere l'altro come soggetto, portatore di bisogni, limiti e valore intrinseco. In questa prospettiva, l'educazione al rispetto si configura come educazione alla reciprocità, alla cura e all'interdipendenza.

Tale considerazione richiama direttamente le prospettive ecofemministe analizzate nei capitoli precedenti, secondo le quali le logiche di dominio che alimentano la violenza contro le donne e quelle che legittimano lo sfruttamento della natura condividono matrici culturali comuni. Promuovere competenze socio-emotive significa dunque contribuire alla costruzione di relazioni più giuste non soltanto tra gli esseri umani, ma anche tra l'umanità e il mondo naturale. L'educazione può essere intesa come uno dei principali strumenti di cambiamento culturale a disposizione delle società contemporanee. Educare all'empatia non significa semplicemente insegnare a comprendere le emozioni, ma contribuire alla formazione di soggetti capaci di riconoscere il valore dell'altro e di assumersi responsabilmente la cura delle relazioni. In questa prospettiva, l'educazione assume anche il compito di contrastare quella perdita di significato che Galimberti (2007) individua come una delle principali fragilità delle nuove generazioni. Educare alle

emozioni e alle relazioni significa infatti offrire strumenti per interpretare la propria esperienza, attribuire senso ai vissuti personali e costruire legami capaci di sottrarre l'esistenza all'isolamento, all'indifferenza e alla logica della mera prestazione. In un tempo segnato da molteplici forme di violenza, esclusione sociale e crisi ecologica, tale compito appare non soltanto una sfida educativa, ma una necessità etica e culturale per la costruzione di società più giuste, inclusive e sostenibili.

CONCLUSIONE

L'analisi sviluppata nei capitoli precedenti ha mostrato come la violenza debba essere interpretata come un fenomeno che interessa più dimensioni: quella culturale, relazionale ed educativa. Le prospettive della complessità, dell'etica della cura e dell'ecofemminismo hanno consentito di evidenziare come le diverse forme di violenza condividano una medesima matrice culturale fondata sulla frammentazione delle relazioni e sulla negazione dell'interdipendenza. La subordinazione delle donne, lo sfruttamento della natura, la marginalizzazione delle differenze e le molteplici forme di esclusione sociale rappresentano manifestazioni differenti di una stessa logica di dominio che separa, gerarchizza e legittima il controllo. Quando l'altro viene ridotto a strumento o la natura viene considerata esclusivamente una risorsa, si crea il terreno culturale sul quale la violenza può radicarsi e riprodursi.

Questa logica di dominio sembra trovare una delle sue espressioni più caratteristiche nella società contemporanea descritta da Umberto Galimberti (2007; 2016). La tecnica, osserva il filosofo, non si interroga sullo scopo dei processi: essa semplicemente funziona. Il rischio che ne deriva investe il modo stesso in cui gli esseri umani abitano il mondo. Quando tutto è orientato all'efficienza, alla prestazione e alla funzionalità, diventa sempre più difficile interrogarsi sul significato delle proprie azioni, sul valore delle relazioni e sul senso dell'esistenza.

Proprio la questione del senso costituisce il nucleo della riflessione di Viktor Frankl (2017). Attraverso l'esperienza estrema dei campi di concentramento, egli giunge alla conclusione che il bisogno più profondo dell'essere umano non sia il piacere né il potere, ma la ricerca di un significato capace di orientare la vita. Quando questa ricerca viene meno, si apre uno spazio di vuoto che nessun successo, possesso o riconoscimento sociale può realmente colmare. La perdita di senso, oltre a generare una fragilità individuale, dà vita ad una condizione culturale che può favorire indifferenza, disorientamento e incapacità di costruire relazioni autentiche.

Se la tecnica rischia di ridurre il mondo a ciò che è funzionale e la perdita di senso impoverisce la qualità delle relazioni, la riflessione di Maria Zambrano (2004) suggerisce una possibile via da percorrere. La filosofa individua nella meraviglia una delle esperienze originarie del pensiero umano, una disposizione che nasce dall'incontro con

ciò che eccede il nostro controllo e si manifesta nella sua irriducibile alterità. Meravigliarsi significa riconoscere che il reale non si esaurisce nella sua utilità e che l'altro non coincide mai con l'immagine che ne abbiamo costruito. La violenza sembra prendere avvio proprio là dove la meraviglia si interrompe, dove ciò che ci sta di fronte smette di apparire degno di attenzione e diventa soltanto qualcosa da usare, controllare o possedere.

Anche Kierkegaard (2013) individua nell'amore una forma privilegiata di riconoscimento dell'altro. L'amore autentico nasce proprio dalla capacità di vedere nell'altro un valore che precede ogni interesse personale. L'opposto della violenza non coincide allora semplicemente con l'assenza di aggressività, ma con la disponibilità a riconoscere l'altro come presenza irriducibile, portatrice di dignità e degna di rispetto.

Il percorso sviluppato nel corso di questa ricerca conduce così a una considerazione finale: la prevenzione della violenza richiede un lavoro educativo profondo, orientato alla coltivazione di soggetti capaci di interrogarsi sul senso della propria esistenza, di riconoscere la dignità dell'altro e di abitare responsabilmente le relazioni che danno forma alla vita comune. L'educazione alle emozioni, al rispetto, all'empatia e alla cura assume pertanto un valore che trascende il semplice benessere individuale, configurandosi come una concreta possibilità di trasformazione culturale.

In un tempo che sembra chiedere continuamente efficienza e prestazione, educare potrebbe significare anzitutto insegnare a porsi domande di senso, alimentare la meraviglia e imparare a riconoscere nell'altro un volto da incontrare senza mai giungere a possederlo. Il compito educativo più urgente del nostro tempo consiste nel restituire alle persone la capacità di meravigliarsi della bellezza e dell'irripetibilità dell'altro da sé. È proprio nel riconoscimento della sua vulnerabilità, della sua dignità e della sua irriducibile unicità che può nascere una cultura autenticamente orientata alla cura, alla reciprocità e alla pace.

BIBLIOGRAFIA

- African Union. (2003). *Protocol to the African Charter on Human and Peoples' Rights on the Rights of Women in Africa (Maputo Protocol)*. Addis Abeba: African Union.
- Alexander, J. J., & Sandahl, I. D. (2016). *Il metodo danese per crescere bambini felici ed essere genitori sereni*. Newton Compton Editori.
- Anjum, G., & Aziz, M. (2025). Climate change and gender vulnerability: A systematic review of women's health. *Women's Health*, 21.
- Arendt, H. (2017). *Vita activa. La condizione umana*. Firenze: Bompiani.
- Bachelard, G. (1975). *L'epistemologia*. Roma: Armando.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori Università.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Benade, L., & McFadyen, E. (2021). *The importance of people and place: Reimagining school curriculum in Aotearoa New Zealand*. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 18(1), 12-17.
- Benjamin, W. (2013). *Capitalismo come religione*. Genova: Il Nuovo Melangolo.
- Bergson, H. (2002). *L'evoluzione creatrice*. Milano: Raffaello Cortina.
- Biesta, G. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Blasi, G. (2020). *Manuale per ragazze rivoluzionarie*. Milano: Rizzoli.
- Blenkinsop, S., & Harvester, L. (2010). Environmental education and ecofeminist pedagogy: Bridging the environmental and the social. *Canadian Journal of Environmental Education*, 15, 120-137.
- Bortolamei, M. C. (2009). *La dimensione simbolica*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.

- Bottaccioli, F., Bottaccioli, A. G., Cardone, D., Minelli, A., & collaboratori. (2023). *Empathy at School Project: Effects of Didactics of Emotions on Emotional Competence, Cortisol Secretion and Inflammatory Profile in Primary School Children*. *Children*.
- Bourdieu, P. (1998). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.
- Brackett, M. (2019). *Permission to Feel*. New York: Celadon Books.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. In M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (3rd ed., pp. 395–408). New York: Guilford Press.
- Butler, J. (2023). *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Butler, L., Quigg, Z., Bellis, M. A., & Jones, L. (2024). *The Mentors in Violence Prevention programme: Impact on students' knowledge and attitudes towards violence, abuse and prejudice, and willingness to intervene as bystanders in secondary schools in England*.
- Calderoni, G. M., & Bulgarelli, D. (2026). L'intervento psico-educativo Klassen Tid a supporto della competenza emotiva di bambine e bambini in età scolare. Primo studio di validazione. *Orientamenti Pedagogici*, 73(1), 53–63.
- Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: GLF Editori Laterza.
- Capra, F. (1975). *Il Tao della fisica*. Milano: Adelphi.
- Capra, F. (1996). *La rete della vita. Una nuova visione della natura e della scienza*. Milano: Rizzoli.
- Capra, F. (2002). *Le connessioni nascoste. Scienza per una vita sostenibile*. Milano: Rizzoli.
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *Vita e natura. Una visione sistemica del vivente*. Sansepolcro: Aboca.

- CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A., Pepe, A., & Conte, E. (2021). Promoting mental health at school: The PROMEHS program. *International Journal of Emotional Education*.
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Contini, M. (2020). *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*. Roma: Carocci.
- Cosentino, A. (2024). *Educazione e rispetto*. Passione Scrittore Selfpublishing.
- Council of Europe. (2011). *Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence against Women and Domestic Violence*. Strasburgo: Council of Europe.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- Criado Perez, C. (2020). *Invisibili. Come il nostro mondo ignora le donne in ogni campo. Dati alla mano*. Torino: Einaudi.
- Crutzen, P. J., & Stoermer, E. F. (2000). The Anthropocene. *Global Change Newsletter*, 41, 17-18.
- De Beauvoir, S. (2013). *Il secondo sesso*. Milano: Il Saggiatore.
- D'Eaubonne, F. (2022). *Feminism or Death* (R. Hottell, Trans. & Ed.). London: Verso.
- De Lucia, P. (2017). Vivir bien con menos. Una proposta ecofemminista per un nuovo patto sociale. *DEP. Deportate, Esuli, Profughe*, 35, 185-204.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (2018). *Democrazia e educazione*. Roma: Anicia.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). *Social role theory*. In P. Van Lange, A. Kruglanski & E. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (Vol. 2, pp. 458-476). London: Sage.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- EUMOSCHOOL Consortium. (2020). *EUMOSCHOOL Final Report: Emotional Education for Well-being in School*.
- European Commission. (2020). *A Union of Equality: Gender Equality Strategy 2020-2025*. Bruxelles: European Commission.
- Fabbri, G. (2025). Luoghi, letterature, ecosistemi: una panoramica sulle prospettive transnazionale e postcoloniale all'ecocritica. *Novecento Transnazionale. Letterature, Arti E Culture*, 9, 83-94.
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Frankl, V. E. (2017). *Uno psicologo nei lager*. Milano: Ares.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2016). *Psiche e Techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2021). *Il libro delle emozioni*. Milano: Feltrinelli.
- Gembillo, G., & Anselmo, A. (2017). L'evoluzione dell'idea di natura come meccanismo, storia, organismo. *Riflessioni Sistemiche*, 17, 24-32.
- Ghenò, V. (2019). *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*. Firenze: Effequ.
- Ghenò, V. (2019). *Potere alle parole. Perché usarle meglio*. Torino: Einaudi.

- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Goleman, D. (2022). *Intelligenza emotiva*. Milano: BUR Rizzoli.
- Goralnik, L., Dobson, T., & Nelson, M. P. (2014). Place-based care ethics: A field philosophy pedagogy. *Canadian Journal of Environmental Education*, 19, 180-197.
- Gough, N., Gough, A., Appelbaum, P., Appelbaum, S., Doll, M. A., & Sellers, W. (2003). Tales from Camp Wilde: Queer(y)ing environmental education research. *Canadian Journal of Environmental Education*, 8, 44-66.
- Grazzani, I., Cavioni, V., Conte, E., Ornaghi, V., Pepe, A., & collaboratori. (2024). *PROMEHS: Promoting Mental Health at Schools*. Milano: Università di Milano-Bicocca.
- Guattari, F. (2005). *Le tre ecologie*. Verona: Ombre Corte.
- Gurbuzoglu-Yalmanci, S., & Aydin-Beytur, S. (2023). Investigation of Turkish and Turkmenistanian students' approaches towards environmental ethics and their levels of naturalistic intelligence. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 9(1), 1-15.
- Haeckel, E. (1866). *Generelle Morphologie der Organismen*. Berlino: Georg Reimer.
- Han, B.-C. (2012). *La società della stanchezza*. Roma: Nottetempo.
- Haraway, D. (2019). *Chthulucene. Sopravvivere su un pianeta infetto*. Roma: Nero.
- Hegel, G. W. F. (2008). *Fenomenologia dello spirito*. Torino: Einaudi.
- Heidegger, M. (2021). *Essere e tempo*. Milano: Mondadori.
- Henderson, H. (1978). *Creating Alternative Futures: The End of Economics*. New York: Berkley Books.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Human Rights Watch. (2026). *World Report 2026: Afghanistan*. New York: Human Rights Watch.

- Illich, I. (1983). *Descolarizzare la società*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- International Labour Organization (ILO). (2018). *Care Work and Care Jobs for the Future of Decent Work*. Ginevra: ILO.
- International Labour Organization (ILO). (2024). *Global Employment and Social Outlook: Trends 2024*. Ginevra: ILO.
- Irigaray, L. (2013). *Elogio del toccare*. Genova: Il Melangolo.
- Irigaray, L. (2025). *Etica della differenza sessuale*. Napoli-Salerno: Orthotes.
- Jewkes, R. (2002). Intimate partner violence: Causes and prevention. *The Lancet*, 359(9315), 1423–1429.
- Joel, D., Berman, Z., Tavor, I., Wexler, N., Gaber, O., Stein, Y., ... & Liem, F. (2015). Sex beyond the genitalia: The human brain mosaic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(50), 15468–15473.
- Joel, D. (2021). *Gender Mosaic: Beyond the Myth of the Male and Female Brain*. New York: Little, Brown Spark.
- Jonas, H. (1993). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Kant, I. (1997). *La metafisica dei costumi*. Roma-Bari: Laterza.
- Kant, I. (2019). *Fondazione della metafisica dei costumi*. Roma-Bari: Laterza.
- Katz, J. (2018). Bystander training as leadership training: Notes on the origins, philosophy, and pedagogy of the MVP model.
- Kelly, L. (1988). *Surviving Sexual Violence*. Cambridge: Polity Press.
- Kierkegaard, S. (2013). *Le opere dell'amore*. Milano: Bompiani.
- Kuhn, T. S. (2009). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Leccardi, C. (2018). *La trasformazione dei rapporti di genere*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana (Treccani).

- Legge 20 agosto 2019, n. 92. (2019). *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- Levinas, E. (2023). *Totalità e infinito*. Milano: Jaca Book.
- Licata, I. (2018). *Complessità. Un'introduzione semplice*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Lovelock, J. (1979). *Gaia: A New Look at Life on Earth*. Oxford: Oxford University Press.
- Lucarelli, L. (2025). *Educare alle relazioni: un ponte tra affettività e intercultura per una scuola dell'inclusione* [Tesi di laurea magistrale, Università degli Studi di Genova]. Archivio istituzionale UniGe.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mariani, U., & Schiralli, R. (2022). *La didattica delle emozioni*. Milano: Mondadori Education.
- Marx, K. (2018). *Manoscritti economico-filosofici del 1844*. Milano: Feltrinelli.
- Maternal Mortality Estimation Inter-Agency Group (MMEIG). (2023). *Trends in maternal mortality 2000 to 2020: Estimates by WHO, UNICEF, UNFPA, World Bank Group and UNDESA/Population Division*. Ginevra: World Health Organization.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Mazzarisi, P. (2022). Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza dal/del Nord-Est Italia. Una analisi degli eco-assi da Salgari a Scarpa (1901–2021). *Italica Wratislaviensia*, 13(1), 97–137.
- Merchant, C. (1988). *La morte della natura. Le donne, l'ecologia e la rivoluzione scientifica*. Milano: Garzanti.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mies, M., & Shiva, V. (2014). *Ecofeminism* (A. Salleh, Foreword). London: Zed Books.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2017). *Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*. Roma: MIUR.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). *Educare alle relazioni*. Roma: MIM.

Ministry of Education of Denmark. (1994). *The Folkeskole Act*. Copenhagen: Ministry of Education.

Molina-Motos, D. (2019). Ecophilosophical principles for an ecocentric environmental education. *Education Sciences*, 9(1), 37.

Mordacci, R. (2012). *Rispetto*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (1977). *Il metodo. 1. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (1980). *Il metodo. 2. La vita della vita*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (1986). *Il metodo. 3. La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

Mill, J. S. (1991). *Saggio sulla libertà*. Milano: Il Saggiatore.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2002). *Il metodo. 5. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.

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

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.

Mulvey, L. (2013). *Cinema e piacere visivo*. A cura di V. Pravadelli. Roma: Bulzoni.

Murgia, M. (2021). *Stai zitta. E altre nove frasi che non vogliamo sentire più*. Torino: Einaudi.

- Næss, A. (1973). The shallow and the deep, long-range ecology movement: A summary. *Inquiry*, 16(1-4), 95-100.
- Næss, A. (1989). *Ecology, Community and Lifestyle. Outline of an Ecosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nietzsche, F. (1968). *Al di là del bene e del male*. Milano: Adelphi.
- Noddings, N. (2003). *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Nussbaum, M. C. (1995). Objectification. *Philosophy & Public Affairs*, 24(4), 249–291.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- OECD. (2019). *Education Policy Outlook: Denmark*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2024). *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2025). *Gender equality in a changing world: Taking stock and moving forward*. Paris: OECD Publishing.
- Office of the ONU High Commissioner for Human Rights (OHCHR). (2026). *The human rights situation in Afghanistan continues to deteriorate drastically*. Ginevra: OHCHR.
- Orr, D. W. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany: State University of New York Press.
- Ortner, S. B. (1974). Is female to male as nature is to culture? In M. Z. Rosaldo & L. Lamphere (Eds.), *Woman, Culture, and Society* (pp. 68-87). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Ostertag, J., & Timmerman, N. (2011). Too many monkeys jumping in their heads: Animal lessons within young children's media. *Canadian Journal of Environmental Education*, 16, 59-77.
- Plumwood, V. (1993). *Feminism and the Mastery of Nature*. London: Routledge.
- Popper, K. R. (1970). *La logica della scoperta scientifica*. Torino: Einaudi.

- Risman, B. J. (2004). *Gender as a Social Structure: Theory Wrestling with Activism*. *Gender & Society*, 18(4), 429-450. DOI: 10.1177/0891243204265349
- Rippon, G. (2020). *Il cervello di genere. La nuova neuroscienza che demolisce il mito del cervello femminile*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms. *Journal of Educational Psychology*.
- Rousseau, J.-J. (2014). *Il contratto sociale*. Milano: Feltrinelli.
- Sabatini, A. (1987). *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri - Commissione Nazionale per la Realizzazione della Parità tra Uomo e Donna.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- SEEVAL Consortium. (2022). *SEEVAL Project Final Report: Social and Emotional Education: Building Inclusive Schools and Ownership of Values*.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sennett, R. (2004). *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*. Bologna: Il Mulino.
- Shiva, V. (1991). *The Violence of the Green Revolution: Third World Agriculture, Ecology and Politics*. London: Zed Books.
- Shiva, V. (2020). *Il pianeta di tutti*. Milano: Feltrinelli.
- Simmel, G. (1976). *Il conflitto della cultura moderna*. Roma: Bulzoni
- Solnit, R. (2017). *Gli uomini mi spiegano cose*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Szpunar, G., Sposetti, P., & Marini, S. (2019). Educare al rispetto. Le Linee guida nazionali nel lessico dei PTOF di un campione di scuole italiane. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 403-414.
- Tansley, A. G. (1935). The use and abuse of vegetational concepts and terms. *Ecology*, 16(3), 284-307.

Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.

Toynbee, A. J. (1961). *A Study of History*. Oxford: Oxford University Press.

Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.

Tronto, J. C. (1993). *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge.

Turkle, S. (2019). *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*. Torino: Einaudi.

Uexküll, J. von. (2010). *Ambienti animali e ambienti umani. Una passeggiata in mondi sconosciuti e invisibili*. Macerata: Quodlibet.

UNESCO. (2018). *International Technical Guidance on Sexuality Education: An Evidence-Informed Approach*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023*. Parigi: UNESCO.

UNESCO. (2024). *Global Education Monitoring Report 2024/25. Technology in Education: A Tool on whose Terms?* Parigi: UNESCO.

UNESCO. (2024). *New UNESCO report warns social media affects girls' well-being, learning and career choices*. Global Education Monitoring Report. UNESCO GEM Report

United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI). (2024). *Global Status Report on Ending Gender-Based Violence in and Around Schools*. New York: UNGEI.

United Nations. (1979). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW)*. New York: ONU.

United Nations. (1993). *Declaration on the Elimination of Violence against Women*. New York: ONU.

United Nations. (1995). *Beijing Declaration and Platform for Action*. New York: ONU.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: ONU.

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2024). *Female Genital Mutilation: A Global Concern*. New York: UNICEF.

United Nations Population Fund (UNFPA). (2022). *State of World Population 2022. Seeing the Unseen: The Case for Action in the Neglected Crisis of Unintended Pregnancy*. New York: UNFPA.

United Nations Population Fund (UNFPA). (2024). *State of World Population 2024. Interwoven Lives, Threads of Hope: Ending Inequalities in Sexual and Reproductive Health and Rights*. New York: UNFPA.

United Nations Security Council. (2000). *Resolution 1325 (2000) on Women, Peace and Security*. New York: ONU.

UN Women. (2024). *Women's Rights in Review 30 Years After Beijing*. New York: UN Women.

UN Women & ONU Department of Economic and Social Affairs. (2024). *Progress on the Sustainable Development Goals: The Gender Snapshot 2024*. New York: ONU.

Vagnoli, C. (2021). *Maledetta sfortuna. Vedere, riconoscere e ribellarsi alla violenza di genere*. Milano: Fabbri.

Vernadskij, V. I. (1999). *La biosfera*. Palermo: Sellerio.

Viola, A. (2022). *Il sesso è (quasi) tutto. Evoluzione, diversità e medicina di genere*. Milano: Feltrinelli.

Warren, K. J. (2000). *Ecofeminist Philosophy. A Western Perspective on What It Is and Why It Matters*. Lanham: Rowman & Littlefield.

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

Wittgenstein, L. (1954). *Tractatus logico-philosophicus*. Torino: Einaudi.

Wittgenstein, L. (1967). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.

Wiyatmi, W., Suryaman, M., Sari, E. S., & Dewi, N. (2023). *Ecofeminist pedagogy in literary learning to cultivate environmental ethics awareness. Journal of Turkish Science Education, 20(2), 252-265*.

Wolfe, D. A., Crooks, C. V., Jaffe, P., Chiodo, D., Hughes, R., Ellis, W., ... Donner, A. (2009). A school-based program to prevent adolescent dating violence: A cluster randomized trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(8), 692-699.

World Bank. (2024). *Women, Business and the Law 2024*. Washington, D.C.: World Bank.

World Economic Forum. (2024). *Global Gender Gap Report 2024*. Ginevra: World Economic Forum.

World Health Organization. (1948). *Constitution of the World Health Organization: Preamble*. Ginevra: OMS.

Zambrano, M. (2004). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.

Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155–168.

Zucaro, A. (2023). *Dal negazionismo all'ambientalismo? Il nazionalismo climatico come possibile nuova issue della destra radicale populista in Europa. Nazioni e Regioni. Studi e ricerche sulla comunità immaginata*, 21-22, 143-157.

SITOGRAFIA

Amnesty International Italia. (2025). *Rapporto ONU: Israele sta commettendo genocidio a Gaza*. Consultato da: <https://www.amnesty.it/rapporto-onu-israele-sta-commettendo-genocidio-a-gaza/>

CASEL. (2020). *CASEL SEL Framework*. Consultato da: <https://casel.org/CASEL-sel-framework-11-2020/>

Centro di Ateneo per i Diritti Umani “Antonio Papisca”. (2025). *Il relatore speciale ONU denuncia la grave crisi dei diritti umani in Afghanistan con particolare attenzione alla situazione di donne e ragazze*. Consultato da: <https://unipd-centrodirittiumani.it/it/notizie/il-relatore-speciale-onu-denuncia-la-grave-crisi-dei-diritti-umani-in-afghanistan-con-particolare-attenzione-alla-situazione-di-donne-e-ragazze>

Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, Sesso, disponibile all’indirizzo: <https://www.treccani.it/enciclopedia/sesso/>

Mentors in Violence Prevention. (MVP). Consultato da: [Mentori nella Prevenzione della Violenza | Centro Patricia A. Tomson per la Prevenzione della Violenza](#)

OECD. (2025). *Gender Equality in a Changing World*. Consultato da: https://www.oecd.org/en/publications/gender-equality-in-a-changing-world_e808086f-en.html

ONU Regional Information Centre for Western Europe (UNRIC). (2026). *10 emergenze che necessitano di maggiore sostegno nel 2026*. Consultato da: <https://unric.org/it/10-emergenze-che-necessitano-di-maggiore-sostegno-nel-2026/>

UN Women. (2025). *Mapped: How climate change disproportionately affects women's health*. Consultato da: <https://wrd.unwomen.org/explore/insights/mapped-how-climate-change-disproportionately-affects-womens-health?>

RINGRAZIAMENTI

Desidero rivolgere il mio più sincero ringraziamento alla professoressa Ines Giunta, relatrice di questa tesi, per aver accompagnato questo percorso con disponibilità, attenzione e grande cura. La ringrazio per il tempo dedicato alla lettura del lavoro, per i suggerimenti preziosi e per aver saputo orientarmi con equilibrio e sensibilità durante tutte le fasi della ricerca.

Le sono grata per aver accolto e sostenuto un tema che sentivo particolarmente vicino, lasciandomi al tempo stesso la libertà di esplorarlo e approfondirlo secondo la mia sensibilità e i miei interessi di ricerca. Il confronto con lei ha rappresentato un'importante occasione di crescita accademica, ma anche personale.

Desidero inoltre esprimerle la profonda stima che nutro nei suoi confronti come docente, come donna e come persona. I suoi insegnamenti hanno lasciato un segno significativo nel mio percorso universitario e i suoi corsi hanno rappresentato per me una vera occasione di scoperta e crescita, offrendomi nuovi strumenti per comprendere la complessità del reale e interrogarmi criticamente sul mondo e sulle relazioni umane. La passione, la competenza e l'umanità che trasmette nel suo lavoro rappresentano un esempio che porterò con me ben oltre la conclusione di questo percorso di studi.

A mamma e papà.

Si dice spesso che i genitori non si scelgono. Eppure, se avessi avuto la possibilità di farlo, non credo avrei potuto desiderare persone migliori da avere accanto nel mio cammino.

Grazie per avermi donato radici solide e, allo stesso tempo, la libertà di costruire la mia strada. Grazie per aver sempre creduto in me, per avermi insegnato il valore dell'impegno, della gentilezza e del rispetto, e per avermi ricordato ogni giorno che il vero successo non coincide con ciò che si possiede, ma con la persona che si sceglie di essere.

Se oggi guardo il mondo con curiosità, fiducia e meraviglia, è anche grazie al privilegio di essere cresciuta accanto a voi. Se un giorno avrò il dono di diventare madre, spero di riuscire a essere per i miei figli anche solo una parte del punto di riferimento che voi siete stati e continuate a essere per me.

Siete la stella polare in mezzo all'oceano, se io ho bisogno, voi ci siete, e per una figlia, sapere di poter contare sempre su mamma e papà è una delle certezze più dolci e

rassicuranti che ci siano al mondo. Io so che qualunque cosa accada non sarò mai sola, perché voi siete lì, pronti ad abbracciarmi.

Mamma, grazie per essere il luogo in cui mi sono sempre sentita compresa. Grazie per la tua forza, per la tua energia inesauribile e per la capacità di affrontare la vita con un sorriso anche nei momenti più difficili. Hai sempre saputo leggermi oltre le parole, riconoscendo le mie paure, le mie speranze e i miei silenzi prima ancora che riuscissi a raccontarli. Da te ho imparato che la sensibilità non è fragilità, ma forza.

Papà, grazie per avermi insegnato a pensare con la mia testa e a lottare con determinazione per i miei obiettivi. Sei per me un esempio di intelligenza, creatività e sacrificio. Da te ho imparato il valore della curiosità, della coerenza e dell'impegno quotidiano. Molte delle passioni che oggi porto con me, compreso l'amore per la conoscenza, affondano le loro radici nelle cose che mi hai trasmesso nel corso degli anni.

Ad Alain, il mio fratellone.

Se ripenso alla mia infanzia, i ricordi più belli hanno il tuo volto. Grazie per tutta la pazienza che hai avuto con quella sorellina vivace, testarda e incontenibile che ero. Grazie per aver riempito la mia infanzia di giochi, risate e momenti che ancora oggi custodisco con affetto.

Grazie per le infinite rincorse attorno al tavolo della cucina, per gli scherzi e le urla che hanno fatto spaventare i vicini, per quando mi inseguivi per casa per sommergermi di solletico fino alle lacrime. Grazie per quelle sere in cui andare a dormire sembrava una missione impossibile, perché nessuno dei due voleva rinunciare all'ultima parola e continuavamo a dirci “buonanotte” all'infinito.

Sono ricordi semplici, eppure così preziosi. Guardandoli oggi mi rendo conto che, senza saperlo, stavamo costruendo qualcosa che il tempo non avrebbe mai scalfito.

Oggi siamo cresciuti. Tu e Samantha avete persino regalato alla nostra famiglia quel gioiello che è Chloe. Eppure, nonostante il passare degli anni, sarai sempre il mio fratellone. Una delle persone che stimo di più, un esempio straordinario di bontà, responsabilità e dedizione, e una presenza sulla quale so di poter contare sempre, senza alcun dubbio.

Oggi non siamo più il fratellone e la sorellina che giocano assieme, ma una cosa non è mai cambiata: la certezza che, qualunque cosa accada, ci saremo sempre l'uno per l'altra.

A Braian, il grande amore della mia vita.

Ci sono incontri che cambiano la vita in modo così evidente da determinare un prima e un dopo, e tu per me lo sei stato. Esiste una vita prima di te e dopo di te, e mai potrei immaginare di tornare alla precedente.

Ti ho amato dal primo istante, quello che molti chiamano amore a prima vista e che io, ancora oggi, faccio fatica a spiegare a parole. So soltanto che, da quel bacio sulla mano, le nostre anime si sono riconosciute e legate indissolubilmente.

La nostra storia, però, non è sempre stata semplice. Prima di imparare ad amarci come coppia abbiamo dovuto imparare a crescere come individui, affrontando fragilità, paure e cambiamenti. E forse è proprio questo che rende il nostro amore così prezioso: nasce dalla scelta quotidiana di costruire insieme qualcosa di autentico, con fatica e volontà.

Dopo quasi sei anni, continuo a guardarti con gli stessi occhi innamorati di allora, ma con una consapevolezza infinitamente più grande. Con te mi sento libera di essere esattamente chi sono e chi amo essere. Posso essere forte e fragile, coraggiosa e vulnerabile, razionale ed emotiva. Posso mostrarti le parti più luminose di me, ma anche quelle più insicure, sapendo che troveranno sempre accoglienza. Grazie perché al tuo fianco sento di essere la versione migliore di me stessa, non perché tu mi chiedi di cambiare, ma perché mi fai sentire amata, compresa e valorizzata per ciò che sono davvero.

Grazie per tutte le piccole tradizioni che rendono unica la nostra storia: per gli alberi di Natale preparati insieme con l'entusiasmo di due bambini, per gli anniversari trascorsi a Gardaland rincorrendo giostre e waffle come se il tempo non esistesse, per le passeggiate nella nostra amata Riva del Garda e per tutti quei luoghi e quelle abitudini che, grazie a te, sono diventati casa.

Ma soprattutto grazie per la quotidianità. Per le conversazioni infinite, per le risate, per la pazienza, per il sostegno costante e per il modo in cui riesci a farmi sentire al sicuro anche nei momenti più difficili. Grazie perché continui a scegliere noi, ogni giorno. Se questa tesi parla di rispetto, cura, reciprocità e amore, è anche perché ho avuto la fortuna di incontrare una persona che mi ha insegnato il significato concreto di queste parole. Tra tutti i doni che la vita mi ha fatto, tu sei senza dubbio il più grande.

Un ringraziamento speciale va alla mia meravigliosa famiglia, una famiglia numerosa che considero una delle più grandi fortune della mia vita. Crescere circondata da persone capaci di volersi bene e aiutarsi reciprocamente mi ha insegnato molto più di quanto

possano fare le parole. Se oggi credo così profondamente nel valore delle relazioni, della cura e della gentilezza, è anche grazie all'esempio quotidiano che ciascuno di voi mi ha donato.

Un pensiero particolare va ai miei nonni.

Al nonno Mario, che non è più qui con noi ma continua ad abitare i miei ricordi e il mio cuore. Mi mancano i suoi racconti, i suoi modi di dire, le sue battute e tutte quelle frasi che da bambina ascoltavo sorridendo e che oggi custodisco come piccoli tesori. Avrei voluto che fosse qui a vedere anche questo traguardo, ma sono certa che, in qualche modo, continui a camminare accanto a me.

Alla nonna Teresina, esempio quotidiano di amore puro e incondizionato. Da te nonna ho imparato che la gentilezza non è qualcosa che si dice, ma qualcosa che si pratica ogni giorno, nei piccoli gesti, nell'attenzione verso gli altri e nella capacità di voler bene senza chiedere nulla in cambio.

Al nonno Angelo, per la sua saggezza, per il suo modo unico di raccontare aneddoti trasmettendo insegnamenti e per quella pasta al ragù che avrà sempre il sapore dell'infanzia e della famiglia.

Alla nonna Luigina, che per tanti anni è stata la meta delle nostre pedalate estive, sempre pronta ad accoglierci con il suo sorriso e con gli immancabili crackers e salame che, ancora oggi, ricordo con amore.

Un grazie speciale anche ai miei zii.

A zio Francesco, che da bambina mi divertivo a far preoccupare con le mie imprese spericolate e che oggi è diventato uno dei miei interlocutori preferiti per parlare di filosofia, politica, idee e vita.

A zio Antonio, per il suo sorriso gentile, la sua presenza rassicurante e quell'ottimismo capace di trasmettere serenità anche nei momenti più difficili.

A zia Maria, compagna di giochi, di risate e di infanzia, da te ho ereditato così tanti comportamenti e modi di fare che guardandoti, mi riconosco.

E a zio Andrea, che riesce nell'impresa di trasformare ogni festa di famiglia in un'occasione per ridere insieme e creare nuovi ricordi da custodire.

A tutti voi, e a tutti coloro che compongono questa splendida famiglia anche se non sono stati nominati singolarmente, grazie per aver riempito la mia vita di affetto, presenza e

appartenenza. Avere una famiglia come la mia è un dono che in pochi hanno la fortuna di ricevere.

A Jessica.

Credo che, a volte, la vita abbia dei progetti per noi e, nel nostro caso, fosse quello di far parte della vita l'una dell'altra. Anche se per un periodo le nostre strade si sono allontanate, non potrei essere più grata di averle viste incontrarsi di nuovo.

Grazie per essere quell'amica che tutti dovrebbero avere la fortuna di incontrare almeno una volta. Grazie per la tua capacità di ascoltare, comprendere e consigliare senza mai giudicare, per esserci sempre nei momenti belli e in quelli più difficili e per il modo in cui riesci a farmi sentire accolta.

La nostra somiglianza caratteriale è talvolta così sorprendente da farci quasi paura, eppure credo che sia proprio questo uno dei motivi per cui riusciamo a comprenderci così profondamente.

Grazie per tutte le conversazioni, per le risate, per i consigli sinceri, per la presenza costante e per quell'amicizia autentica che non ha avuto bisogno di essere perfetta per sopravvivere al tempo e alla distanza.

Sono felice che le nostre strade si siano ritrovate, perché oggi non riesco più a immaginare il mio cammino senza di te accanto.

Alle mie cheerleaders.

Chi mai avrebbe pensato che un gruppo nato quasi per caso sarebbe diventato qualcosa di così importante?

Siamo in cinque, così diverse le une dalle altre e proprio per questo così complementari. Ognuna porta al gruppo qualcosa di sé e, insieme, riusciamo a creare un equilibrio speciale fatto di sostegno, stima reciproca, risate, fatica condivisa e una quantità incalcolabile di affetto.

A Dora, la nostra founder, capace di trasformare idee e musica in coreografie incredibili grazie alla sua inesauribile energia e alla sua esplosività.

A Cate, che possiede l'eleganza e i modi di una principessa, una dolcezza unica e un raro talento nel riuscire ad arrivare in ritardo praticamente sempre e ovunque.

Ad Emma, la nostra k-pop dancer e parrucchiera di fiducia, senza la quale non potremmo nemmeno pensare di fare le acrostunt.

Ad Anna, la nostra country girl, mia compagna di dolori muscolari, fatiche e sollevamenti.

Grazie per ogni allenamento, per ogni gara, per ogni risata, per ogni momento condiviso dentro e fuori dalla palestra. Grazie per aver costruito un gruppo sano, sincero e autentico, nel quale ciascuna può sentirsi accolta, sostenuta e valorizzata.

Vi voglio un bene immenso. Ognuna di voi occupa un posto speciale nel mio cuore e non potrei essere più grata di poter condividere questo pezzo di strada con voi, mie habibi.

Infine, un pensiero va alla bambina curiosa che sono stata, all'adolescente che ha imparato a rialzarsi dopo le difficoltà e alla donna che oggi conclude questo percorso.

A tutte le versioni di me che hanno continuato a credere nella bellezza della vita anche nei momenti più complessi.

Ognuna delle persone che ha preso parte alla mia vita ha lasciato una traccia nel mio modo di guardare il mondo, di amare, di prendermi cura degli altri e di essere me stessa.

Sono le relazioni a dare forma e significato alla nostra esistenza.

Se oggi sono la persona che sono, è perché ho avuto la fortuna di essere amata, ascoltata, sostenuta e accompagnata da persone straordinarie.

A tutti voi, grazie.

Per aver contribuito a rendermi la persona che sono e per aver dato forma e significato alla mia esistenza.

